

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Interakční styl učitele v souvislosti s jeho prací
s klíčovou kompetencí k učení**

**Teacher Interaction Style in Connection with His
Work with the Key Competence for Learning**

autor: Bc. Petr Vach

vedoucí: Ing. Karolina Duschinská, Ph.D.

Praha 2014

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně, řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

místo a datum

.....

podpis

Touto cestou bych rád poděkoval svojí vedoucí práce Ing. Karolině Duschinské, Ph.D. za pomoc při tvorbě konceptu této práce, její rady, doporučení a korekce. Dále bych chtěl poděkovat Lukáši Hájkovi především za jeho odbornou kritiku a korekci. Další poděkování patří zejména pěti učitelům, kteří se mnou spolupracovali při sběru dat; doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. a Ing. Stanislavu Michkovi za pomoc při konkretizaci hospitačního archu „Učíme děti učit se“ pro tuto práci a PhDr. Josefu Lukasovi, Ph.D. za zaslání pracovní verze manuálu k dotazníku QTI.

Abstrakt

Cílem práce je v konkrétním výzkumném souboru zjistit korelační tendence mezi interakčním stylem učitele a jeho mírou poskytování příležitostí k učení se učit. Na základě těchto informací vystavit prototyp interakčního stylu učitele, který má vzhledem k poskytování příležitostí k učení se učit nejlepší předpoklady.

První a druhá kapitola obsahuje teoretické podklady. V první kapitole je nahlíženo na klíčové kompetence se zaměřením na klíčovou kompetenci k učení. Druhá kapitola je zaměřena na téma pedagogické komunikace a interakce a je uzavřena pojednáním o interakčním stylu učitele.

Ve třetí kapitole jsou zmíněny veškeré podrobnosti k tomuto výzkumu. Jeho metodologie je zakončena výsledky, jejich diskuzí a celkovým závěrem. Na konci práce jsou uvedeny bibliografické odkazy, přílohy, seznamy obrázků a tabulek.

Abstract

The aim of this master thesis is to discover correlation trends between teacher interaction style and his extent of providing opportunities for teaching how to learn. According to the results the aim is to create a prototype of the teacher interaction style, who has got the best dispositions to provide opportunities for teaching how to learn.

The first and the second chapter deal with theoretical basis. Key competences, especially key competence for learning are depicted in the first chapter. The second chapter focuses on a topic of pedagogical communication and interaction and it is concluded with a discussion of the interaction style of the teacher.

All the details on this research are described in the third chapter. The methodology is topped with the results, discussions and the overall finish. At the end of the work the bibliographic references, attachments, lists of figures and tables are revealed.

Klíčová slova

interakční styl, interpersonální chování, klíčové kompetence, pedagogická komunikace

Keywords

interaction style, interpersonal behaviour, key competences, pedagogical communication

Obsah

ÚVOD	8
1 KLÍČOVÁ KOMPETENCE K UČENÍ	9
1.1 Školská reforma a systém kurikulárních dokumentů.....	9
1.1.1 Klíčové kompetence	13
1.1.2 Analýzy a testování	17
1.2 Konstruktivismus.....	21
2 INTERAKČNÍ STYL UČITELE	23
2.1 Sociální komunikace	23
2.1.1 Definice komunikace a interakce	23
2.1.2 Vlastnosti interpersonální komunikace.....	25
2.2 Pedagogická komunikace	28
2.2.1 Složky pedagogické komunikace	29
2.2.2 Výchovně-vzdělávací cíl a komunikační záměr	30
2.2.3 Organizační formy a metody výuky	31
2.2.4 Specifika pedagogické komunikace	34
2.2.5 Pedagogická interakce	34
2.3 Aplikace teorie interakčního stylu do praxe	35
2.3.1 Learyho model osobnosti člověka	35
2.3.2 Interpersonální chování učitele.....	37
3 EMPIRICKÁ ČÁST	41
3.1 Výzkumná otázka a cíl výzkumu	41
3.2 Soubor výzkumu	43
3.3 Výzkumné nástroje	45
3.3.1 Učíme děti učit se	45
3.3.2 Dotazník QTI.....	48
3.4 Plánování a průběh výzkumu	51
3.5 Výsledky a analýza.....	53
3.5.1 Výsledky hospitací	53
3.5.2 Výsledky dotazníkových šetření.....	54
3.5.3 Korelační analýza	55
3.5.4 Prototyp interakčního stylu učitele	58
3.6 Diskuze výsledků	60

ZÁVĚR.....	65
BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY.....	66
PŘÍLOHY	70
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	87

Úvod

Výchova a vzdělávání patří k člověku od nepaměti. Každý jedinec prošel a stále prochází výchovou a vzděláváním, ať už cíleně, nebo samovolně. Pro člověka je tedy obecně důležité se tímto tématem zabývat. Především pedagogika jako společenská věda zkoumá tento proces, a proto je v otázce pedagogiky vedena i tato práce.

Tematický obsah této vědní disciplíny je velice rozsáhlý, a tak je nutné zaměřit se na konkrétní téma. Tím je v případě předkládané diplomové práce hledání souvislostí mezi interakčním stylem učitele a jeho způsobem poskytování příležitostí k učení. Analýzu výchovně-vzdělávacího procesu provedeme pomocí hospitace, která se vztahuje k práci učitele s klíčovou kompetencí k učení, a pomocí dotazníkového šetření, které vypovídá o učitelově interakčním stylu. Pro hledání zmíněných souvislostí mezi těmito dvěma rovinami je použita především korelační analýza.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá z kapitoly 1. *Klíčová kompetence k učení* a z kapitoly 2. *Interakční styl učitele*. Obě popisují obecný rámec teorie a postupně se zaměřují na primární témata. Praktická část pak obsahuje kapitolu 3. *Empirická část*. Jsou v ní využity teoretické podklady k popsání výzkumu, jeho metodiky, výsledků a závěrů.

V práci je využita řada pedagogických i matematických odborných termínů. Sporné pojmy jsou buď přímo definovány, nebo je odkázáno na patřičnou literaturu. Zkratky jsou při prvním výskytu vždy uvedeny celým názvem.

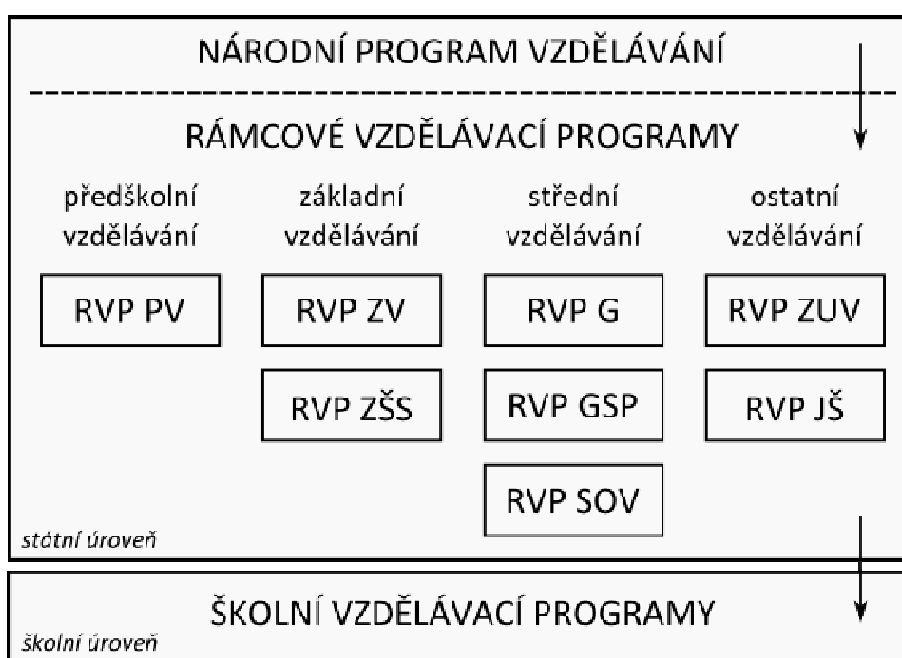
1 Klíčová kompetence k učení

V této kapitole si vysvětlíme pojem klíčové kompetence. Zaměříme se na jejich podstatu a na jejich vznik. Zároveň se zmíníme o několika analýzách a testováních zabývajících se otázkou, která určitým způsobem souvisela s klíčovými kompetencemi. Dále se konkretizujeme na jednu kompetenci, a sice na klíčovou kompetenci k učení. Tato kapitola je uzavřena pojednáním o didaktickém konstruktivismu ve výuce matematiky.

1.1 Školská reforma a systém kurikulárních dokumentů

Dne 24. 9. 2004 se Parlament České republiky usnesl na zákoně č. 561/2004 Sb., který je znám pod názvem *školský zákon*. Tento počín je též známý jako *školská reforma* (resp. *kurikulární reforma*), poněvadž přináší do České republiky zcela nový systém vzdělávání. Ten je postavený na tzv. systému kurikulárních dokumentů, viz obrázek 1.1.

Obrázek 1.1: Systém kurikulárních dokumentů (*upraveno dle RVP ZV, 2013, s. 5*)



V čele celého systému stojí publikace Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001), jejíž druhotný název je Bílá kniha (dále jen Bílá kniha). Tento dokument udává základní východiska, předpoklady a cíle vzdělávání v České republice. Zabývá se všemi stupni vzdělávání, jakými jsou předškolní, základní, střední a terciární vzdělávání

a vzdělávání dospělých. Též se zmiňuje o zájmovém, profesním a rekvalifikačním vzdělávání, o vzdělávání nadaných, zdravotně a sociálně znevýhodněných a o dalších typech vzdělávání.

Na základě tohoto dokumentu a školského zákona vznikl v pořadí druhý dokument, a sice Rámcový vzdělávací program (RVP). Bílá kniha vymezuje vzdělávání jako celek, kdežto RVP je zaměřen na jednotlivé etapy vzdělávání. Nejedná se tedy o jeden konkrétní dokument, ale o stupeň v systému kurikulárních dokumentů, který obsahuje více publikací, které jsou zaměřeny dle konkrétní etapy. Patří sem jmenovitě tyto dokumenty řazené chronologicky od nižšího stupně vzdělávání k vyššímu

- RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV),
- RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV),
- RVP pro obor vzdělávání Základní škola speciální (RVP ZŠS),
- RVP pro gymnázia (RVP G),
- RVP pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP),
- RVP pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV),
- RVP pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV),
- RVP pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP JŠ).

Pro tuto práci je podstatný pouze jeden z těchto dokumentů a to RVP ZV (2013). Tento program je vymezen svým zařazením v systému kurikulárních dokumentů a svými principy a tendencemi ve vzdělávání (RVP ZV, 2013, s. 6-7).

Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP ZV

- navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV,

- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání,
- je to otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.

Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků,
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky,
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků,
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky,
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení,
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol,
- zvýraznit účinnou spolupráci se zákonnými zástupci žáků.

Jako poslední v řadě se nachází Školní vzdělávací program (ŠVP). Především tento dokument určuje finální podobu vzdělávání na konkrétní škole. Bílá kniha i RVP tvoří tzv. státní úroveň systému kurikulárních dokumentů. Za zpracování těchto dokumentů přímo odpovídá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Na rozdíl od nich ŠVP zpracovávají jednotlivé školy zcela samostatně, avšak na základě nadřazených dokumentů a v souladu se školským zákonem. Školy tak mají možnost „pružného“

zpracování svých vzdělávacích programů, které jsou aplikovány na konkrétní školní prostředí. Lze tak reagovat na nejružnější podněty, které mohou mít vliv na výchovně-vzdělávací proces na konkrétní škole.

Na webových stránkách MŠMT, v odkaze Nejčastější dotazy ke školské reformě, lze dohledat odpovědi na dvě základní otázky.

Co je hlavním cílem školské reformy?

Školská reforma by měla zefektivnit a zpřístupnit vzdělávací proces.

Dnešní vzdělávání se musí přizpůsobit potřebám člověka 21. století – potřebě zvládat informační explozi, orientovat se ve světě techniky, účastnit se aktivně života ve svobodné společnosti, žít bez problémů v multikulturální společnosti, dorozumět se v prostoru EU, být připraven na řešení praktických situací různého druhu atd. Proto se hlavním cílem vzdělávání stává rozvoj těch životních dovedností, které jsou pro dnešní svět klíčové - např. umět se učit, komunikovat, umět řešit problémy, umět spolupracovat s ostatními, vést za své jednání a chování odpovědnost atd. Jde o vědomosti, dovednosti a osobnostní vlastnosti, které jsou široce využitelné, umožňují uplatnění v širokém spektru povolání, rychlou rekvalifikaci, adaptaci na změny atd. Nabytí těchto dovedností by se pak mělo projevit v produktivitě práce, v zaměstnanosti a v konkurenceschopnosti na evropském trhu práce. Zpřístupnění vzdělávání je pak třeba vnímat nejen z hlediska srovnatelných možností pro žáky s různými zdravotními a sociálními podmínkami, ale i z hlediska uplatnění postupů, jak žáky vtáhnout do aktivní účasti na vzdělávání. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení jako celoživotní nezbytnosti.

V čem tkví rozdíl mezi školními vzdělávacími programy a klasickými osnovami?

Hlavní rozdíl mezi klasickými osnovami a školním vzdělávacím programem je v tom, že dosavadní učební osnovy byly totožné pro všechny školy v republice. Vycházely z určitého průměru podmínek, průměru úrovně žáků a z tradičního nastavení vyučovacích předmětů v učebním plánu. Jejich cílem pak bylo osvojení učiva a zhodnocení, do jaké míry ho žák zvládl a zda je schopen ho reprodukovat.

Rámcový vzdělávací program oproti tomu stanovuje jen základní požadavky ze strany státu. Tyto základní požadavky si pak každá škola konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu. Školy musí respektovat základní požadavky vyplývající z rámcových programů, ale v zásadě mají možnost stavět svůj školní vzdělávací program přesně na podmínky své školy, zkušenosti učitelů, skladbu žáků, jejich zájmy, případně požadavky rodičů a pomocí volné časové dotace dotvářet zaměření výuky.

Podstata změny však netkví jen v možnosti změny dokumentu, ale především ve způsobu jeho realizace, tj. v přístupu k žákům, jejich motivaci, v příznivé atmosféře, ve vytváření prostoru pro aktivní zapojení do výuky, pro samostatné hledání, tvoření, zkoušení atd.

Z těchto citací, RVP ZV a Bílé knihy (2001, s. 34) můžeme vyvodit několik závěrů.

Starý systém vzdělávání byl postaven na pevně daných osnovách, kterými se musela řídit každá základní škola. Nový zákon vytváří systém kurikulárních dokumentů, který pro školy přináší co se vlastních vzdělávacích programů týče větší autonomii a flexibilitu. Na základě vytyčených cílů reformy má tato skutečnost přinést nemalé kroky k efektivnějšímu vzdělávání v České republice.

Další razantní změnou, kterou přinesl nový systém vzdělávání, je zacílení samotného výchovně-vzdělávacího procesu. Tato změna není typově strukturální, jako je tomu u kurikulárních dokumentů. Nový systém již nestaví na první místo objem znalostí, které si musí žák osvojit a které jsou určeny na základě průměru vzdělávání, ale primárně je

zacílen na rozvoj schopností a dovedností jedince. Proto v podstatě školské reformy hrají hlavní a nezastupitelnou roli především klíčové kompetence (ale i jiná témata). To je jeden z hlavních důvodů, proč je na téma klíčových kompetencí zaměřena i tato práce.

Novinek je v novém vzdělávacím systému oproti staršímu mnohem více (jedná se především o průřezová témata, která mají ke klíčovým kompetencím velice blízko, ale i další), ale ty již nejsou natolik stěžejní pro tuto práci.

1.1.1 Klíčové kompetence

Pojem *klíčové kompetence* budeme v této práci chápat podle RVP ZV (2013, s. 11). Jedná se o souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot člověka, který je důležitý pro osobní rozvoj jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Výběr těchto kompetencí vychází z obecných společensky proklamovaných hodnot a sdílených představ. Cílem a smyslem klíčových kompetencí je určitá žákova úroveň dosažení osvojení souboru klíčových kompetencí. Tato úroveň se posuzuje na konci základního vzdělávání. Učivo ve vzdělávacím obsahu základního vzdělávání je chápáno jako prostředek k osvojení schopností a dovedností, které představují soubor klíčových kompetencí. Klíčové kompetence nejsou uzavřeným celkem v obsahu základního vzdělávání, ale jsou pokračováním osvojování klíčových kompetencí z předškolního vzdělávání a pokračují do dalšího až celoživotního vzdělávání každého člověka.

Soubor klíčových kompetencí je tvořen jednotlivými složkami, které ovšem nestojí izolovaně, ale jsou navzájem propojeny, prolínají se, jsou multifunkční. V RVP ZV je vytyčeno šest základních klíčových kompetencí. Jsou to

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Každá z těchto kompetencí je definována na základě schopností a dovedností, které by měl mít každý žák na konci základního vzdělání osvojené (RVP ZV, 2013, s. 11-14).

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností,
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému,
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy,
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů,

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuze, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,
- přispívá k diskuzi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí,
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka,
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit,
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky,
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot,
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření,

- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

Tato práce do středu zájmu staví pouze jednu klíčovou kompetenci, a sice klíčovou kompetenci k učení. Důvody tohoto výběru jsou uvedeny v podkapitole 3.1 Výzkumná otázka a cíl výzkumu.

1.1.2 Analýzy a testování

V této části práce si uvedeme vybrané analýzy a testování, které byly zaměřeny na klíčové kompetence ať už z jakéhokoliv pohledu. Nejprve si uvedeme analýzu České školní inspekce (ČŠI) a společnosti SCIO a poté se zmíníme o mezinárodních srovnávacích testech PISA (Programme for International Student Assessment) a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Ke konci tohoto odstavce se dostaneme k závěrům, které se vztahují k obecnému chápání klíčových kompetencí.

Jak uvádí Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008 (2008, s. 44), každá základní škola v ČR musela ze zákona přejít ze starých osnov na nové ŠVP. Úkolem škol bylo tyto programy sestavit a začít se jimi řídit. Přejít byl postupný. Dle harmonogramu školské reformy, který je uvedený na webových stránkách MŠMT, musely všechny základní školy v ČR začít učit povinně v 1. a 6. ročníku podle ŠVP od 1. září 2007, tedy od začátku školního roku 2007/2008. V následujících školních letech se pak postupně přidávaly další ročníky. Tento přechod a aktuální stav plnění programu ŠVP sledovala ČŠI. Veškeré závěry analýz lze dohledat ve výročních zprávách ČŠI, které jsou citovány v bibliografických odkazech. Tato analýza je zde uvedena především z důvodu, že nové ŠVP měly být zpracovány s ohledem na nová témata, jakými jsou klíčové kompetence a průřezová témata.

Z celkového počtu navštívených škol ČŠI uvádí četnosti těch, které mají sestavený ŠVP podle nadřazených kurikulárních dokumentů a školského zákona s přihlédnutím k jejich zpracování. Je zajímavé sledovat vývoj těchto hodnot v průběhu školních let, viz tabulka 1.1. Můžeme vidět vzrůstající tendenci v integraci kvalitně zpracovaných ŠVP do praxe života škol. Zvláštním jevem je školní rok 2007/2008, který má oproti následujícímu roku jasně vyšší hodnoty.

Tabulka 1.1: Integrace ŠVP do života základních škol v průběhu 6ti školních let

<i>školní rok</i>	<i>plně v souladu</i>	<i>v nesouladu</i>
2007/2008	39,7%	60,3%
2008/2009	22,5%	77,5%
2009/2010	31,5%	68,5%
2010/2011	57,0%	43,0%
2011/2012	66,3%	33,7%
2012/2013	75,1%	24,9%

Tato skutečnost může souviset s harmonogramem školské reformy (viz webové stránky MŠMT) a s počtem škol, které ČŠI navštívila. Jednotlivé RVP totiž byly před jejich schválením pilotně ověřovány v praxi na vybraných školách, které tak měly možnost získat zkušenosti s prací na vlastním ŠVP. Z výroční zprávy ČŠI za školní rok 2008/2009 (2009, s. 41), lze nepřímo dohledat, že ve školním roce 2007/2008 navštívila ČŠI 567 škol. Kolik z nich se účastnilo pilotáže ale není uvedeno. Nelze vyloučit i jiné souvislosti, jejichž odhalení by ale vyžadovalo hlubší analýzu.

Ve školních letech 2007/2008 a 2008/2009 rozdělila ČŠI četnost na tři části (2008, s. 45; 2009, s. 17), viz tabulka 1.2. Pracovně byla druhá a třetí část sloučena do jednoho sloupce – v nesouladu.

Tabulka 1.2: Integrace ŠVP do života základních škol ve školních letech 2007/2008 a 2008/2009

<i>školní rok</i>	<i>plně v souladu</i>	<i>s nedostatky</i>	<i>v nesouladu</i>
2007/2008	39,7%	57,0%	3,3%
2008/2009	22,5%	59,6%	17,9%

Před uvedením další analýzy se zmíníme o pojmu *gramotnost*. Ten budeme chápat podle příručky Gramotnosti ve vzdělávání (2010, s. 4). Ta jej definuje pomocí jeho vývoje. Za gramotného člověka byl dříve považován ten, kdo uměl číst a psát. S všeobecným rozvojem vzdělanosti se tato dovednost začala považovat za samozřejmost a pojem tak

pronikal do dalších vědních oblastí. Gramotnost neznamená pouhou znalost terminologie daného oboru, ale vyjadřuje porozumění obsahu, jeho chápání v souvislostech a praktického uplatnění v životě. Můžeme jmenovat gramotnosti jako např. matematická, čtenářská, finanční, ICT a další, avšak jejich kompletní soubor není prozatím uzavřený.

Ve školním roce 2007/2008 se ČŠI zaměřila na projevy dosahování úrovně klíčových kompetencí prostřednictvím vzdělávacího obsahu (2008, s. 46-53). Tyto projevy definuje na základě gramotností a dělí je do čtyř skupin, a sice

- sociální gramotnost,
- přírodovědná gramotnost,
- matematická gramotnost,
- čtenářská gramotnost.

Přehled výsledků sociální a přírodovědné gramotnosti uvádí tabulka 1.3. V případě matematické gramotnosti jsou podrobněji uvedeny i konkrétní typy klíčových dovedností, viz tabulka 1.4. Poslední čtenářská gramotnost ve výroční zprávě neobsahuje informace týkající se rozvíjení klíčových kompetencí.

Tabulka 1.3: Rozvoj klíčových kompetencí pomocí vzdělávacího obsahu

<i>Podpora rozvoje vybraných klíčových kompetencí ve</i>	<i>nadprůměrné hodnocení (+)</i>	<i>průměrné hodnocení (+/-)</i>	<i>podprůměrné hodnocení (-)</i>
společenskovědních předmětech (sociální gramotnost)	28%	71%	1%
přírodovědných předmětech (přírodovědná gramotnost)	27%	72%	1%

Tabulka 1.4: Rozvoj klíčových kompetencí v matematice

<i>Rozvíjení klíčových kompetencí</i>	<i>nadprůměrné hodnocení (+)</i>	<i>průměrné hodnocení (+/-)</i>	<i>podprůměrné hodnocení (-)</i>
kompetence sociální	53%	47%	-
kompetence k učení	21%	76%	3%
kompetence komunikativní	31%	65%	4%
kompetence k řešení problémů	20%	77%	3%

Výroční zprávy v pozdějších letech (po školním roce 2007/2008) se konkrétně o klíčových kompetencích již nezmiňují. Lze ale pozorovat nárůst jiných témat, která se v prvních letech nevyskytovala. Jedná se především o již zmíněné čtyři gramotnosti, ale i jiná témata. Ty jsou posuzovány pomocí ukazatelů, kteří se silně tematicky přibližují klíčovým kompetencím. Mimo jiné jsou tyto gramotnosti ve výroční zprávě 2007/2008 popisovány a posuzovány pomocí právě klíčových kompetencí. Například jeden z jevů čtenářské gramotnosti je, zda je žák schopen sebehodnocení čtenářských dovedností, což se shoduje s cílem klíčové kompetence k učení aplikované na dovednost čtení. Jeden ze sledovaných ukazatelů matematické gramotnosti je například jev, zda je žák schopen řešit problémové úlohy, což odpovídá cíli klíčové kompetence k řešení problémů aplikované na matematicky popsanou situaci. Stejně tak bychom mohli najít podobnosti u sociální i přírodovědné gramotnosti.

Jak můžeme vidět a usoudit z uvedených přehledů, přechod do nového systému byl tvrdý. Ve výročních zprávách je často konstatováno, že v počátcích zavedení ŠVP si školy sice svůj vlastní program zpracovaly, ale stále se držely původních osnov. Celkově zavedení a práce s ŠVP na základních školách se ale stabilizuje a dle výročních zpráv ČŠI postupně přináší plánované výsledky.

Další testování klíčových kompetencí na 2. stupni provádí společnost SCIO. Toto testování probíhá každoročně, ale od školního roku 2010/2011 jsou výsledky stavěny tak, aby umožnily srovnávání v jednotlivých letech. V této chvíli jsou vydány souhrnné výsledky ze školních let 2010/2011 a 2011/2012, které jsou k dohledání na oficiálních stránkách společnosti. Do této chvíle se účastnilo 14 011 žáků a 317 škol (základních škol i nižších ročníků gymnázií) z celé České republiky.

Výstupem jsou především dva dokumenty, a sice Analýza výsledků a Vybraná zjištění. Ty přinášejí souhrnné informace různého charakteru (např. sebehodnocení úspěchu žáků či jejich využívání možností IT), které jsou porovnávány v rámci ročníků, pohlaví, krajů a dalších, ale ke klíčovým kompetencím obecně se nevztahují.

Jak již bylo uvedeno, ČŠI se ve svých analýzách zaměřila na úroveň práce s klíčovými kompetencemi, ale tuto hladinu brzy opustila a zaměřila se na klíčové kompetence podrobněji. Začala je vnímat skrze jednotlivé vzdělávací oblasti či okruhy. Česká republika je zapojena do nejrůznějších mezinárodních testování. Zaměřeny

na matematiku, s přihlédnutím k testování na 2. stupni ZŠ, jsou to především výzkumy PISA a TIMSS.

Testování PISA spadá pod Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a je zaměřeno na matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých žáků. Šetření TIMSS je organizováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (The International Association for the Educational Achievement) a zaměřuje se na žáky 4. a 8. ročníků ZŠ a na jejich znalosti a dovednosti v přírodovědných předmětech a matematice.

Tato testování jsou zacílena na žákovské kompetence, avšak též nikoliv obecně. Tento trend nahlížení na klíčové kompetence skrze konkrétní vzdělávací oblasti je tedy značně rozšířený a zdá se, že nadále sílí.

Můžeme tedy pozorovat, že v počátcích zavedení pojmů klíčových kompetencí byly ony kompetence chápány poněkud široce. Postupem času se ale tyto pojmy ukotvily blíže ke vzdělávacím oblastem, skrze které se na ně dnes nahlíží. Obecný popis či analýza práce s klíčovými kompetencemi tedy už i dnes ztrácí svůj smysl.

1.2 Konstruktivismus

Je-li řeč o vzdělávání, vzniká otázka, jakým způsobem učit, aby bylo efektivně dosaženo vytyčených cílů, ať už jsou jakékoliv. Jde tedy o pedagogickou teorii vzdělávání. Analýza zkoumání odpovědí na tuto otázku je více než rozsáhlá. My se zaměříme pouze na jednu teorii, která hovoří o pedagogickém přístupu při výuce matematiky – *didaktickém konstruktivismu* (dále jen konstruktivismus). Matematika, jako vyučovací předmět na 2. stupni ZŠ, je pro tuto práci stěžejní – viz podkapitola 3.2 Soubor výzkumu.

O konstruktivismu byla napsána celá řada prací, především cizojazyčných. Z českých autorů, kteří se zabývají touto otázkou, jsou nejznámější Milan Hejný a František Kuřina (2009) a Nad'a Stehlíková (2004).

Podle Hejného a Kuřiny má konstruktivismus základy ve Freinetově kooperativní pedagogice. Do popředí jsou vyzdvíženy z celé palety především dvě hlavní proti sobě stojící orientace (zacílení) vzdělávání, a sice

- transmisivní vzdělávání,
- konstruktivní vzdělávání.

Transmisivní vzdělávání je zaměřeno na přenos hotových znalostí z mysli učitele (případně učebnic apod.) do paměti žáků. Ti jsou zde chápáni jako pasivní příjemci, jejichž úkolem je zapamatování znalostí bez nutnosti jejich vzájemného propojení. Toto zacílení může mít a má své výsledky, avšak podle autorů nejsou dostačující. Tento způsob může vést k materiálnímu zapamatování poznatků, které se nijak neváže k jejich pochopení.

Konstruktivní vzdělávání má naopak podněcovat žáky k vlastní činnosti. Centrem všeho je motivace žáků k aktivitě. Ti jsou pak nuceni vytvořit si vlastní poznatkovou strukturu. Pracuje se zde s prekonceptem, tedy žák již má o probíraném tématu nějakou představu. Poznátky získané konstruktivním způsobem mají trvalejší charakter, poněvadž jsou opřeny o žákovu zkušenost.

Konstruktivismus je směr, který vyznává a preferuje konstruktivní vzdělávání před vzděláváním transmisivním. Hejný a Kuřina se přiznávají ke společnému pedagogickému přesvědčení, že matematické vzdělávání bude užitečné a smysluplné, bude-li rozvíjet schopnost samostatného a kritického myšlení. Toto vzdělávání musí pěstovat zvědavost a přispívat ke kritickým postojům. Matematika bude užitečná, bude-li rozvíjet potřebné pracovní návyky žáků.

Jak můžeme vidět, konstruktivismus má velice blízko ke klíčovým kompetencím a k novému systému vzdělávání a takto definované transmisivní vzdělávání odpovídá spíše starším osnovám. Pokud tedy přijmeme myšlenku konstruktivního vzdělávání jakožto nástroje pro aplikaci školské reformy do praxe, podívejme se zároveň, ke kterým klíčovým kompetencím má tento směr nejbližší. Zcela určitě je to klíčová kompetence k řešení problémů. V druhé řadě pak klíčová kompetence k učení, pokud porovnáme cíl této kompetence s pedagogickým přesvědčením Hejného a Kuřiny. Tato skutečnost je pro tuto práci z důvodů výběru nástrojů výzkumu důležitá a určující – viz podkapitola 3.1 Výzkumná otázka a cíl výzkumu.

2 Interakční styl učitele

2.1 Sociální komunikace

Komunikace jako taková je rozsáhlý pojem, který pokrývá široké spektrum nejrůznějších činností (avšak podobného charakteru, který udává definice komunikace). Komunikovat mohou lidé, zvířata i věci. Vědní disciplínou, která se zabývá komunikací, je obecná teorie komunikace. Ta se dělí na mnoho dílčích teorií, které se soustředí na komunikaci relativně. Toto obecné chápání komunikace je pro tuto práci příliš široké, a proto se zaměříme pouze na mezilidskou, neboli interpersonální komunikaci. Tuto stránku komunikace blíže definuje a popisuje teorie sociální komunikace. Nejprve se krátce zmíníme o sociální komunikaci a poté se blíže zaměříme na pedagogickou komunikaci.

2.1.1 Definice komunikace a interakce

Na počátku stojí *informace*, kterou můžeme chápat jako jakýkoliv fakt či stimul¹. Tato informace je nějakým člověkem vysílána. Pracovně si tedy tento zdroj vysílání informace nazveme *vysílající* (např. žák, který v hodině zvedne ruku; host v restauraci, který volá na vrchního, že zaplatí; člověk, který sděluje jinému, kde byl o víkendu a mnohé další). Informace putuje nějakým prostředím, které nazýváme *informační kanál*. Tím je myšleno prostředí, které umožňuje přenos informace (např. kniha či noviny, televize či rádio, ale i vzduch, díky kterému lze slyšet vyřčené slovo a jiné). Ta doputuje k člověku, který ji přijme. Nazýváme ho tedy *příjemce* (např. účastník opery; student na vysokoškolské přednášce; čtenář bulvárního tisku apod.). Takto definované složky komunikace mají sice svůj význam, ale v praxi se rozdíl mezi vysílajícím a příjemcem poněkud stírá (viz dále).

Definování pojmu komunikace má v odborné literatuře svůj postupný vývoj. Odrazíme se od definice autora Gavory (2005) a poté přejdeme k autorům Watzlawick, Bavelasová a Jackson (2011), jejichž definice více odpovídá potřebám této práce. Gavora

¹ Nový akademický slovník cizích slov (2007, s. 348) definuje sociální informaci jako poznatky, sdělení, nebo zprávy využívané ve společnosti o vztazích lidí, jejich potřebách, zájmech. Kolář (2012, s. 54) definuje informaci jako sdělení, zprávu, její obsah, smysl a popisuje ji jako míru určitosti přenesené zprávy ve srovnání s neurčitostí danou u příjemce před přijetím zprávy.

(2005, s. 9) definuje komunikaci poněkud intuitivně jako dorozumívání, sdělování či výměnu informací. Komunikace má podle Gavory především tři charakteristické rysy. 1. Probíhá mezi alespoň dvěma subjekty². 2. Je u ní přítomno porozumění, neboli shoda myšlenek. Dva subjekty spolu komunikují, aby si navzájem rozuměly. 3. I když existují příklady jednostranné komunikace (např. přednáška, kázání apod.), pro komunikaci obecně je typická obousměrnost. Vysílající vyšle informaci a příjemce ji přijme. Součástí tohoto procesu je i vnitřní analýza této informace, kterou provádí příjemce. Po tomto zpracování informace na ni reaguje, čímž se stává vysílajícím a vysílající přijímajícím. Zde je první náznak stírání rozdílu mezi těmito dvěma póly komunikace.

Dalším stupněm ve vývoji pojmu mezilidské komunikace se zdá být definice autorů Watzlawick, Bavelasová a Jackson (2011, s. 51-52). Autoři vychází z pojmu *chování*³. Zmiňují, že veškeré chování je komunikací. Vezmeme-li v potaz například přednášku, Gavora je toho názoru, že se jedná o jednostrannou komunikaci. Přednášející jako jediný hovoří, zatímco účastníci přednášky nijak nekomunikují. To ale není přesné, poněvadž tito účastníci svým chováním dávají přednášejícímu jasně najevo svůj postoj. Například zívají, pokud se jim zdá přednáška nudná; dělají si zápisky, pokud se dozvídají důležité informace; nebo tleskají, pokud chtějí vyjádřit uznání. Tedy svým způsobem komunikují s přednášejícím. Stejného názoru je i Lukas (2005, s. 373), který chápe pojem komunikace (zaměřený na školní prostředí) jako každý projev chování. Podle něj se vždy jedná o jakousi výměnu informací, která je chápána jako dílčí případ interakce (o interakci dále). Dále autoři Watzlawick, Bavelasová a Jackson poukazují na to, že neexistuje negace chování jako ne-chování. Zkrátka člověk se nemůže nějak ne-chovat. A poněvadž se nelze ne-chovat, nelze ani ne-komunikovat. Tedy pojmy komunikace a chování jsou synonyma a vyjadřují činnost, která probíhá neustále. Autoři jsou dále toho názoru, že pro komunikaci není nikterak nutné vzájemné pochopení. Důležité je, pokud existuje vysílající, aby existoval také přijímající, ale vzájemné pochopení těchto dvou subjektů komunikace není nutné.

² Jsou ale známy případy, kdy do komunikace vstupuje pouze jeden člověk. Ten ale zastává oba dva póly komunikace, jak vysílajícího, tak přijímajícího. Lidsky řečeno, mluví tedy člověk sám k sobě.

³ Pojem *chování člověka* budeme chápat jako soubor pozorovatelných aktivit, jimiž se uskutečňuje vzájemné působení mezi člověkem a prostředím (Kolář, 2012, s. 51-52). Jde o specifický souhrn všech vnějších projevů, činností a aktivit člověka.

Jako další se zmíníme o pro tuto práci důležitém pojmu *interakce*. Ta podle Nového akademického slovníku cizích slov (2008, s. 356) znamená vzájemné působení dvou i více činitelů. V případě interakce se v komunikaci používá tzv. zpětná vazba (Gavora, 2005, s. 12-13; Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 16-17). Informace doputuje od vysílajícího k příjemci, který ji zpracuje a reaguje zpět, což je pro vysílajícího známka vyjádření či nevyjádření sympatií přijímajícího na jeho prvotní informaci. Interakce má tak za následek vytvoření komplikovaných dynamických vazeb složité struktury. Bavíme-li se o interakci ve školním prostředí, máme většinou na zřeteli vzájemné působení subjektů, jakými jsou učitelé, žáci, rodiče a další (Kolář, 2012, s. 57-58). Tyto vzájemné vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupů pedagogického procesu. Zaměříme-li se na vyučovací jednotku jako takovou, jedná se nejčastěji o interakci, tedy vzájemné působení a součinnost, učitel-žák, resp. učitel-žáci. Nesmíme opomenout ani na působení žáků na sebe navzájem. Gavora (2005, s. 9-10) se k této definici interakce přiklání a dodává, že interakce nemůže být jednostranná (na rozdíl od jeho pojetí komunikace), poněvadž sama o sobě ve své podstatě znamená komplexní systém vzájemného působení více subjektů. Uvádí, že pojmy komunikace a interakce stojí ve významu velice blízko sebe, avšak nejedná se o synonyma. Komunikace je doslova nástrojem realizace interakce.

Jako nástroj je tedy interakci podřízena. Avšak interakce tvoří složitý systém, do kterého vstupují v reálném čase všechny jeho složky. Zároveň jsme se zmínili, že zásadně nelze ne-komunikovat. Vezme-li v potaz například situaci, kdy osoba A vypráví svůj zážitek osobě B. Pak osobu A nemůžeme nazvat čistě vysílajícím, protože osoba B, i když třeba zrovna nehovoří, ale pouze naslouchá, zaujímá ve stejném čase nějaké postavení. Například nadšeně doslova hltá každé slovo, nebo naopak zívá a dívá se na hodinky. Tedy i osoba B vysílá nějakou informaci směrem k osobě A. Můžeme tedy relativně užívat pojmů vysílající a příjemce, ale obecně jednostranná komunikace není možná a tedy i jednotlivé póly komunikace vysílající a příjemce jsou vzájemně nerozlučně ve funkčním vztahu.

2.1.2 Vlastnosti interpersonální komunikace

Nyní jsme si již zavedli a vysvětlili pojem komunikace i interakce. Podívejme se blíže na vybrané aspekty komunikace, pomoci kterých lze komunikaci sledovat, třídit a posuzovat.

Jako první se podíváme na komunikaci z pohledu účastníků. Vezme-li v potaz jejich počet, rozdělíme si komunikaci na tři části.

1. Jednostranná komunikace

Jak už bylo uvedeno výše, chápání jednostranné komunikace jako proudu informací pouze jedním směrem není možné. Tento pojem tedy budeme chápat jako intrakomunikaci, tedy situaci, kdy jeden člověk hovoří sám k sobě a zastává tak v komunikaci obě role.

2. Oboustranná komunikace

Nastává v případě právě dvou účastníků komunikace. Můžeme říci, že se jedná o dialog.

3. Skupinová komunikace

Účastní-li se komunikace tři a více osob.

Komunikace je též ovlivněna hierarchizací členů, s čímž souvisí jednotlivé sociální role účastníků komunikace (Gavora, 2005, s. 16-19; Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 11-12). Tyto role se nemohou dědit, ale získávají se pomocí socializace. Jsou jimi například role starší-mladší, učitel-žák, řidič-policista, dělník-státník atd. Každý člověk (vyjma malého dítěte, které se teprve učí socializovat se) si je vědom svého postavení v určité skupině a podle toho zároveň jedná. Jeho způsob komunikace je tak do značné míry ovlivněn. Gavora (2005, s. 19) popisuje hierarchii ve skupině jako vztah

- a) symetrický,
- b) asymetrický.

U symetrického vztahu jsou si účastníci komunikace více méně rovni. Mají stejné postavení, a tak komunikují na přibližně stejné úrovni. U asymetrického vztahu dochází ke komunikační nerovnováze. Lze sledovat, že člověk stojící výše v hierarchickém žebříčku více hovoří (častěji a delší dobu), dává více otázek a poskytuje menší množství odpovědí, ale také například udává, nebo alespoň upravuje, pravidla společné komunikace.

V dnešní době je velice častý pohled na komunikaci skrze techniku a matematiku. Tyto obory sledují především kvantitativní charakter informací, zatímco sociální komunikace nahlíží na informace spíše kvalitativně (Gavora, 2005, s. 14-15; Mareš, Křivohlavý, 1995). S tím souvisí komunikační záměr, se kterým účastník komunikace do samotné komunikace vstupuje. Ten pak sleduje nějaký konkrétní cíl. V interpersonální komunikaci je vůbec potřeba brát informace kvalitativně. Stejná informace může v jiném prostředí (místo i čas) vyvolat zcela odlišné reakce. Dalšími aspekty jsou vysílající a příjemce. Všichni tito činitelé mohou ve výsledku razantně ovlivnit důsledky přenosu

informace. Každý člověk je individualita, a proto i relativně stejná informace v relativně stejném informačním kanále může u dvou různých příjemců vyvolat zcela odlišné vnímání a reakce (Watzlawick, Bavelasová a Jackson, 2011; Mareš, Křivohlavý, 1995).

V souvislosti s předchozím si uvedeme další dělení sociální komunikace. Nejedná se přímo o dělení samotné komunikace, ale spíše obsahu (což ale není přesné, protože slovo „obsah“ je v tomto případě zavádějící) z pohledu kvality. Komunikaci dělíme na (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 18)

- a) obsahovou,
- b) formální.

Obsahem komunikace je jakákoliv informace, kterou chceme vysílat. Naopak formou komunikace rozumíme otázku, „jak“ je informace vysílána. Konkrétně se může jednat o kontext, intonaci, důraz ve větě apod. Poté tatáž věta může nabývat úplně jiných významů. Například sdělení „ty jsi ale šikovný“ může být myšleno zcela upřímně, a tak vyjadřuje uznání či pochvalu, ale v ironickém znění může znamenat výsměch. Každé vysílání informace obsahuje jak stránku obsahovou, tak stránku formální. Podobného názoru jsou i autoři Watzlawick, Bavelasová a Jackson (2011, s. 54-56). Komunikaci dělí na obsahovou, která má aspekt zprávový (čistý přenos informace), a vztahovou, která má aspekt příkazový (jak byla informace vysílána).

Zaměříme-li se na komunikační kanál, lze komunikaci dělit na (Gavora, 2005, s. 15)

- a) zprostředkovanou,
- b) přímou.

Zprostředkovaná komunikace je uskutečněna pomocí nějakého média. Zprostředkování může být blízké, kdy se jedná o aktuálně probíhající komunikaci, jako například telefonní rozhovor, nebo vzdálené pomocí novin, knihy, filmu apod⁴. Přímá komunikace se odehrává tváří v tvář jednotlivých členů komunikace.

⁴ Zůstává otázka, zdali se nejedná o jednostrannou komunikaci, kterou jsme již dříve vyloučili. Například spisovatel jako vysílající napíše knihu. Ta představuje informaci. Zemře a kniha je vydána po jeho smrti. Čtenář této knihy se stává přijímajícím, tedy se jedná o komunikaci, avšak není možné mluvit o interakci, poněvadž čtenář již nemá žádnou možnost komunikovat se spisovatelem. Odpověď zůstane nevyřešena, poněvadž se prostudovaná literatura tímto tématem nezabývá a ani tato práce není na řešení tohoto paradoxu zaměřena.

Zajímavým způsobem dělí interpersonální komunikaci autoři Watzlawick, Bavelasová a Jackson (2011, s. 61-64) na

- a) digitální,
- b) analogovou.

Digitální komunikace má kvantitativní charakter a je založena na jménu dané věci. Samotný název ale nemá s podstatou toho, co vyjadřuje, žádné spojitosti. Je to pouze jakýsi obecně platný kód, který je všeobecně uznáván a používán. Autoři tento fakt interpretují na jménu „kočka“. Uvádějí, že skutečnost, že zvíře takové jak je známe, popisujeme zrovna písmeny „k-o-č-k-a“, je čistě náhodná a neexistuje zde žádná racionální spojitost. Na rozdíl od analogové komunikace, která si přímo zakládá na spojitosti. Pokud bychom chtěli opětovně zmínit ono zvíře, pokud použijeme obraz, ten nemá jasné pojmenování, avšak pozorovatel jasně pochopí, jaké zvíře máme na mysli. Toto rozdělení má v praxi veliké dopady. Pokud zcela neznáme nějaký konkrétní jazyk, z digitální komunikace nejsme nijak schopni se jej naučit, na rozdíl od analogické komunikace. Dále autoři poukazují na to, že digitální komunikace je jakýmsi evolučním artefaktem. Analogová komunikace má mnohem hlubší historii a širší užití. Člověk je zřejmě jediný nebo jeden z mála (nebereme-li v potaz neživé věci, jako výpočetní techniku apod.), který umí komunikovat digitálně. Příkladem digitální komunikace jsou slova (ne však všechna, poněvadž některá slova v historii vznikla na základě určitých spojitostí s tím, co vyjadřují) a jako analogovou můžeme chápat veškerou neverbální komunikaci.

2.2 Pedagogická komunikace

Stejně jako je sociální komunikace jedna z dílčích částí teorie komunikace, stejně tak i pedagogická komunikace je dílčí částí sociální komunikace. Zabývá se veškerou komunikací ve výchovně-vzdělávacím procesu. Do tohoto výběru spadá nejen škola, ale i rodina, mimoškolní aktivity, sportovní tréninky a všechna další prostředí, ve kterých probíhá výchovně-vzdělávací proces. V této práci se až na výjimky zaměříme pouze na školní prostředí, konkrétně na školní třídu nebo pracovní skupinu (dle pojmenování v konkrétních institucích). Naší snahou bude zaměřenou interpersonální komunikaci blíže specifikovat. Je to nemalý cíl, poněvadž v samotné škole probíhá nesčetně mnoho situací komunikace. Proto si uvedeme jen nejdůležitější poznatky a pokusíme se je demonstrovat na popisu konkrétních (avšak smyšlených) situací. Jako odrazový můstek a přibližná osnova nám poslouží již zmíněný výčet vlastností interpersonální komunikace.

Zdrojem pro odstavce 2.3.1 Složky pedagogické komunikace a 2.3.2 Výchovně-vzdělávací cíl a komunikační záměr jsou především autoři Gavora (2005, s. 25-30), Mareš a Křivohlavý (1995, s. 24-37).

2.2.1 Složky pedagogické komunikace

Jako hlavní složky sociální komunikace jsme si uvedli: informace, vysílající, příjemce a komunikační kanál. Nyní se je pokusíme aplikovat do pedagogického prostředí.

Slovem *informace* se ve školním prostředí rozumí mnohé. Informace může mít nejrůznější charakter, od mluveného slova přes názorné obrázky a texty až po neverbální komunikaci. Ve školní třídě je nejčastějším zdrojem nebo zprostředkovatelem informací učitel. Vždy tomu tak ale nemusí být, což do značné míry ovlivňuje organizační forma a použitá výuková metoda. Informace mohou tvořit obsahovou stránku toho, co se žáci mají naučit, tedy učivo. Může to být například znění Pythagorovy věty, historické události roku 1945, chemické označení vody, jména tří největších měst v České republice a mnohé další. Pomocí informací se ale zároveň pracuje se schopnostmi a dovednostmi, které by si žáci měli osvojit. Tyto schopnosti a dovednosti jsou často vázány ke konkrétnímu učivu, ale mohou být též vysílány pomocí komunikační formy. Například učitel svým postojem k žákovi, který udělal nějaký přestupek, dává třídě určitou náповědu, jak se i oni mají k tomuto žákovi dále chovat.

Jako *komunikační kanál* budeme chápat především školní třídu, ve které probíhá výuka. Zároveň do tohoto pojmu spadají i veškeré materiály, skrze které proudí informace k žákům či učitelům. Jsou jimi učebnice, pracovní sešity, počítače, interaktivní tabule, obrázky a obrazy, pracovní listy, videoprojekce a mnohé další.

Pojmy *vysílající* a *příjemce* si sjednotíme jako účastníky školní komunikace. Spadají sem převážně žáci a učitelé⁵, ale mohou i jiní (rodiče, kamarádi žáků, zaměstnanci jiných institucí atd.). Účastníci si tak mezi sebou na základě komunikace vytvářejí určitou vztahovou síť. V té probíhá komunikace jak symetrická, tak i asymetrická. Jmenujme dvě základní skupiny účastníků školní komunikace, a sice žáci a učitelé. Komunikace mezi těmito skupinami je vždy asymetrická a to tak, že učitelé jsou nadřizenými žáků. V těchto skupinách pak funguje jak symetrická, tak asymetrická komunikace. Ve skupině učitelů

⁵ Pokud není uvedeno jinak, pod pojmem žáci míníme žáky, studenty, účastníky přednášek či školení apod. a pojmem učitel míníme pedagogického pracovníka, který sleduje výchovně-vzdělávací cíl.

tento fakt ovlivňuje rozmístění kabinetů, dosažený stupeň vzdělání, pracovně nadřízený, resp. podřízený, sociální role, pracovní kolektiv, ale například i místo působení školy (město, vesnice apod.) a jiné další. Ve skupině žáků hraje roli věk, resp. ročník, klima třídy, pohlaví, sociální statut rodiny, oblékání, volnočasové aktivity a další. Též vznikají rozdíly, zdali je řeč o komunikaci jednotlivce-jednotlivec, jednotlivce-skupina, nebo skupina-skupina. Též zde jako ovlivňující faktor hrají sympatie a antipatie jak u učitele, tak u žáků. S tím souvisí autorita učitele, ale též autorita jednotlivých žáků v třídním kolektivu.

2.2.2 Výchovně-vzdělávací cíl a komunikační záměr

Komunikace ve školním prostředí a především ve školní třídě probíhá nejvíce za účelem naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Ty jsou blíže specifikovány v patřičných dokumentech, jakými jsou RVP a především ŠVP. Cíl je tedy explicitně vyjádřen. Takovým cílem můžou být výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí v různých ročnících, nebo na konci studia. Dále sem spadají cíle klíčových kompetencí a průřezových témat. Na rozdíl od komunikačního záměru, který je vyjádřen implicitně. Jedná se výhradně o komunikaci učitel-žák, resp. učitel-žáci, poněvadž žáci nesledují výchovně-vzdělávací cíle.

Učitel má jasný komunikační záměr, který sice může směřovat v dané chvíli a v daném případě jiným směrem, než se ubírá výchovně-vzdělávací cíl, avšak ve výsledku by se mu měl vždy přiblížit. Učitel může například flexibilně reagovat na dění ve třídě tak, aby až při závěrečném shrnutí hodiny byly žákům odhaleny spojitosti probíraného učiva a tím bylo dosaženo výchovně-vzdělávacího cíle dané hodiny. Učitel si komunikační záměr jasně vytyčuje výhradně na základě konkrétních cílů.

Tuto skutečnost můžeme též rozdělit do tří skupin a to podle míry připravenosti učitele na pedagogickou komunikaci. 1. Z pohledu výchovně-vzdělávacích cílů je učitel na komunikaci zcela připraven. Zná formulované cíle a učební plány, podle kterých si vytváří pracovní pomůcky a plánuje celý proces. 2. Vzhledem ke komunikačnímu záměru se učitel může připravit spíše rámcově. Této situaci odpovídá přibližně jedna vyučovací hodina, ve které sice učitel sleduje zmíněné cíle, avšak nemůže počítat se všemi aspekty, které do výuky vstupují. Výuka se tedy nemusí vždy ubírat pouze plánovaným směrem. V potaz přichází například větší pracovní nasazení žáků, než učitel původně očekával, a tak bude plánovaná práce hotova mnohem dříve. 3. Svoji roli zde hrají i náhodné neplánované situace, jako například autonehoda v blízkosti školy, zranění při výuce, výpadek elektřiny apod. Příprava na ně není ve většině případů možná, poněvadž existuje

nekonečné spektrum takovýchto situací, avšak učitel může postupem času v praxi získat zkušenosti s podobnými situacemi, které později aplikuje při výskytu situace podobné.

2.2.3 Organizační formy a metody výuky

Komunikace ve třídě se řídí svými pravidly. Tato pravidla jsou v souladu se školním řádem a s obecně uznávanými pravidly společnosti a jejich autory jsou učitel, žáci, nebo učitel a žáci dohromady. Tato pravidla poté umožňují, nebo naopak neumožňují, žákům hovořit, případně jinak (podle pravidel definovaným způsobem) komunikovat. Zavedení těchto pravidel ovšem není obecně platné. Pokud například učitel vede svoje hodiny pouze a jedinečně frontálně, pravidla pro organizaci pracovních skupin jsou pro něj zbytečná. Jak z toho vyplývá, určující pro tvorbu pravidel budou organizační formy a metody výuky. Zmíníme se o nich pouze okrajově.

Organizační forma výuky se týká uspořádání hodiny vzhledem k času, místu, možnostem učitele i žáků a cíle vyučovací hodiny. Vyučovací hodina nejčastěji trvá právě 45 minut, případně dvě hodiny 90 minut, ale tento čas se může vzhledem k aktuální situaci měnit. Taktéž zde v čase hraje roli den v týdnu, hodina ve dni, nebo i roční období. Organizační formu je též potřeba přizpůsobit místu, kde škola působí, nebo třeba třídě, ve které probíhá vyučování. Je-li dostatečně osvětlena, je-li zde dostatek míst k sezení, je-li v ní potřebná technika apod. Výuky se může účastnit i jiná osoba, například sociální pracovník, inspektor nebo asistent zdravotně postiženého žáka. Je zřejmé, že jinak bude vedena hodina, které se účastní 15 žáků a jinak, kde jsou spojeny dvě třídy do skupiny 48 žáků. Dalším příkladem může být tělesná výchova, kde jsou hodiny rozděleny na chlapce a dívky. Dále rozlišujeme, kdy v hodině probíhají například laboratorní práce, nebo jsou žáci vedeni k prozkoumání nového tématu, nebo se pouze procvičuje již probrané učivo. Tyto i mnohé další okolnosti musí mít učitel na zřeteli a měl by podle nich volit vhodné organizační formy.

Popis systému organizačních forem výuky je u autorů odborné literatury nejednotný. My si tedy uvedeme následující systém, který je jakýmsi průnikem, ale místy i sjednocením, vybraných systémů v uvedené literatuře (Nelešovská, 2005, s. 32-39; Gavora, 2005, s. 117-121; Bendl a Kucharská, 2008, s. 187-189; Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 37-49). Celý systém se dělí na čtyři části.

1. Individuální vyučování

Zakládá se na přístupu jeden učitel a jeden žák, případně velice úzká skupina žáků stejného zaměření. Tato organizační forma má nejhlubší historické kořeny – mistr a učeň. Kvůli individuálnímu přístupu má tato forma dobré výsledky, avšak nevýhodou je, že se takto nedá vzdělávat velká skupina žáků.

2. Hromadné vyučování

V rámci českého školství se jedná o nejrozšířenější organizační formu. Žáci jsou rozděleni do větších skupin, resp. tříd (přibližně 15-30 žáků) nejčastěji podle věku, především kvůli mentální úrovni. Ve třídě se žáci dále nijak nedělí, pracují jednotně ve stejném čase. Učitel tak může přehledně členit učivo a řídit učební činnosti najednou. Výsledky této formy jsou tak ucelené a většinou dobře zřetelné. Pro tuto formu je typické, že se žáci mezi sebou nesmějí bavit. Důsledkem a nevýhodou je pak nízká aktivita žáků a jejich zapojení do procesu, což může vést ke ztrátě jejich zaujetí. V tomto případě je řeč o *frontální výuce*. Pomalejší žák nemusí stíhat společné tempo třídy a naopak rychleji uvažující žák se může nudit. Učitel má tedy možnost vnést do výuky zajímavé momenty (demonstrace, rozšiřující informace apod.), kterými ji oživí a individualizuje. Mluvíme pak o *individualizované výuce*.

3. Skupinové vyučování

Práce probíhá v užších kolektivech či menších skupinách, specifickým případem je pak výuka ve dvojicích. Tento přístup může mít na žáky mnohem komplexnější dopad, poněvadž se opírá nejen o jejich znalosti, ale také schopnosti a dovednosti, jako například schopnost komunikovat ve skupině, nebo dovednost společně vypracovat závěrečnou práci.

Skupinové vyučování je předpokladem pro realizaci modelu tzv. *kooperativní výuky*, kdy však kromě organizační formy skupinového vyučování musejí být splněny i další podmínky, jako je např. individuální zodpovědnost nebo reflexe skupinové činnosti.

4. Týmové vyučování

Tento způsob vyučování zahrnuje více učitelů či pedagogických pracovníků a početnější skupiny žáků. Práce s žáky je mnohem flexibilnější, učitelé se v práci u jednotlivých skupin střídají a tyto skupiny nemusí vždy pracovat na stejném tématu.

Na rozdíl od organizačních forem vyučování chápeme *metody výuky* jako způsob, jakým je výchovně-vzdělávací obsah žákům předáván. Můžeme se na ně ptát otázkou „Jak?“. Tato skutečnost už naznačuje, že se jedná o téma velice rozsáhlé a dle autorů nejednotné (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 37-49; Bendl a Kucharská, 2008, s. 189-191). Byť třeba jedinou větu totiž můžeme říci nesčítelně mnoha způsoby. Tyto způsoby můžeme pak slovně definovat taktéž velice rozmanitě. Metody výuky lze třídit do několika skupin. Charakteristiky těchto skupin jsou pak často mezi různými autory chápány totožně. Uvedeme si tedy tyto skupiny, jejich základní charakteristiku a skromný výčet konkrétních metod výuky, které by se mohly k dané skupině zařadit.

1. Metody orientované na učitele

V České republice jsou nejčastěji využívány právě tyto metody. Učivo je chápáno především jako souhrn znalostí, které si žáci musí osvojit. Učitel zde hraje klíčovou roli. Možnost práce žáků je na učiteli přímo závislá. Učitel plní funkci zprostředkovatele vědomostí.

Do této metody patří především frontální výuka jako přednáška, výklad učiva, čtení a práce s textem, hromadné procvičování, demonstrace nebo názorná ukázka a další.

2. Metody orientované na žáky

Ty jsou zaměřeny též na znalostní stránku žáků, ale zároveň pracují s jejich schopnostmi a dovednostmi. Hlavním cílem je aktivita žáka, aby nebyl pouze pasivním příjemcem. Aby si sám pokládal otázky a sám vyhledával a zpracovával odpovědi. Učitel i zde může být zdrojem vědomostí, ale často též zastupuje pouze roli organizátora či poradce.

Škála těchto metod je značně široká. Patří sem například projektové vyučování, kdy se žáci po určitý čas věnují určitému tématu – tvoří projekt. Problémové vyučování stojí na situaci, kdy je před žáky postavena otázka a pracovní materiál, který musí zpracovat, aby prvotní problém vyřešili. V hodinách může být použita dramatická výchova, která silně působí na iniciativu žáků a následně tak na pochopení učiva. Rozvíjí se manuální zručnost, kritické myšlení, schopnost komunikace a mnohé další. Těmto metodám odpovídá především kooperativní forma výuky.

3. Komplexní metody

Vznikají vzájemnou kombinací metod předcházejících.

2.2.4 Specifika pedagogické komunikace

Každý člověk na základě svých zkušeností ví, jak ve kterém prostředí komunikovat. Zná odlišnosti i pravidla takovéto komunikace. Odlišné situace (v čase i prostoru) vyžadují odlišnou komunikaci, avšak některé situace se řídí stejnými pravidly. Například v silničním provozu platí stále stejná pravidla, nebo v restauraci s kamarády budeme jistě komunikovat jinak než u pracovního pohovoru. I škola má svá jistá komunikační pravidla, která se liší od pravidel běžně užívaných. Pokusme se nastínit alespoň některé.

Komunikace ve veřejných institucích se většinou řídí nepsaným společenským kodexem. Na rozdíl od toho je v každé základní škole vystaven tištěný školní řád – tedy psaný. Ten většinou udává základní pravidla toho, jak se mají žáci ve škole chovat a komunikovat ve vztazích žák-žák a žák-učitel (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 32).

V běžné každodenní komunikaci je zvykem, že pokyne-li člověk na jiného prstem, případně jej slovem vyzve, například „pojď sem“, dotyčný přijde k osobě, která tento signál vyslala. V pedagogické komunikaci v případě učitele to však mnohdy znamená, že zacílená osoba nemá přijít k učiteli, ale k tabuli (nebo na jiné vyznačené místo, které však pro tyto situace bývá typické). Tento fakt se vyskytuje pouze v pedagogické komunikaci (Gavora, 2005, s. 28-29).

2.2.5 Pedagogická interakce

Téma pedagogické komunikace uzavřeme pedagogickou interakcí, která je pro tuto práci klíčová. Než přistoupíme k tématu pedagogické interakce, definujme si *interpersonální chování* jako pojem blízký pojmu interakce. Toto chování probíhá při kontaktu mezi (nejčastěji dvěma) jedinci a není ničím více, než tím, jak se k sobě tyto jedinci chovají, jak spolu komunikují (Lukas, 2005, s. 373). Avšak interpersonální chování ovlivňuje osobnosti účastníků této komunikace, tedy se nejedná pouze o úroveň komunikace, ale o širším způsobem pojatou interakci.

Třídní interakci budeme chápat jako interakci v jedné třídě s jedním učitelem. V rámci třídní interakce budeme sledovat především roli učitele. Nastínili jsme si, co je to pedagogická komunikace, jaké jsou její složky, co ji ovlivňuje, jakým způsobem probíhá, co ji odlišuje a jaké má vlastnosti. Na základě třídní komunikace (v jedné školní třídě, s jedním učitelem) je vybudována třídní interakce, jejíž charakter a struktura jsou touto komunikací jasně determinovány. Celé toto dění si můžeme pracovní nazvat *sociální hra*.

Sociální proto, poněvadž se třídní interakce odehrává na pozadí sociálního prostředí, kde každý účastník zastává sociální roli. To vše je pro výsledný tvar interakce určující. Hra proto, protože zde do interakce vstupuje každý účastník s určitým cílem.

Zaměříme-li se na chování učitele v sociální hře, můžeme v něm zaznamenat interpersonální reflexy, což jsou jednotlivé momentální reakce na nějaký podnět a představují nám „stavební díly“ učitelova celkového chování. Tyto reflexy se od sebe mohou značně lišit, poněvadž zde hraje velkou roli kontext a síla dané situace. Celkové chování poté nazýváme interpersonální vlastností, která je pro konkrétního učitele více ustálená než interpersonální reflex. Suma takovýchto vlastností se nazývá *interakční styl* učitele (Lukas, 2005, s. 375).

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 127-128) se zmiňují o tom, že rozdělíme-li sociální hru na interakci učitele a interakci třídního sociálního prostředí, jsou tyto dvě složky plně provázány. To je důvodem, proč se žádný učitel nemůže chovat stále stejně, ale reaguje na ono konkrétní prostředí. Přesto lze v jeho chování sledovat určité rysy či stereotypy, které zastřešuje právě interakční styl. Každý učitel má svůj vlastní styl, který je relativně stabilní, dá se tedy předpokládat a očekávat, má trvalejší charakter. Tato skutečnost značně pomáhá žákům, poněvadž mají možnost si na učitele zvyknout, jeho chování je pro ně předpověditelné. Mareš a Křivohlavý dále uvádějí, že změní-li učitel svoji komunikaci a sociální roli, třída a jednotliví žáci nemohou tuto změnu nepostřehnout. Autoři sice nepoužívají pojmu interakční styl učitele, ale je to jasným důkazem jistého stereotypu v učitelově chování a též provázanosti sociální role učitele a třídy ve vzájemné interakci.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 128) diskutují dva způsoby chápání pedagogické interakce. Prvním je typologie pedagogické interakce (v našem případě typologie učitelova interakčního stylu), kterého se přidržíme, a druhým je dění ve třídě, které je konkrétní interakcí navozeno.

2.3 Aplikace teorie interakčního stylu do praxe

2.3.1 Learyho model osobnosti člověka

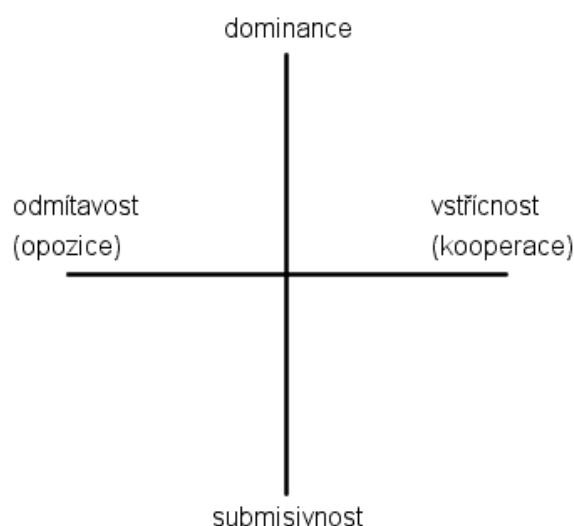
Otázkou interpersonálního chování se zabýval americký psycholog Timothy Leary. Jeho klíčová práce byla vydána roku 1957 a nese název *Interpersonal diagnosis of personality*, volně přeloženo do češtiny *Interpersonální diagnostika osobnosti*. O tématech

obsahu této práce se zmiňuje Lukas (2005); Gavora, Mareš, den Brok (2003) a Mareš, Gavora (2004).

Leary tvrdí, že způsob interpersonálního chování jedince je tvořen jeho osobností. Hlavní snahou osobnosti jedince je vyhnout se strachu a udržet si míru sebeúcty. Diference mezi lidmi vzniká na základě schopnosti vyhnout se vlastní úzkosti a na druhé straně ztratit sebeúctu. Každý člověk si vytváří určité vzorce chování, které jsou pro něj při interakci s ostatními úspěšné. Vzorce si upevňuje, a tak vzniká chování, které je pro daného člověka vlastní. Tyto vzorce jsou vnímány jako charakteristiky osobnosti člověka.

Leary vypracoval model vlastností lidské osobnosti, které se projevují při interpersonálním chování. Je jím graf, který se skládá ze dvou na sebe kolmých os (obrázek 2.1.). Na vertikální ose leží dva póly, a sice *dominance* (ang. dominance) a *submisivnost* (ang. submission). Na horizontální ose pak póly *odmítavost* (neboli opozice z anglického opposition) a *vstřícnost* (neboli kooperace z anglického cooperation). Názvy těchto pólů se u různých autorů mírně liší. Každý člověk se pohybuje v tomto grafu na základě několika pravidel.

Obrázek 2.1: Learyho grafický model vlastností osobnosti člověka
(upraveno dle Mareš, Gavora, 2004, s. 107)



Základním prvkem tohoto modelu je princip komplementarity, kterou chápeme jako vztah doplňkovosti. V případě interpersonálního chování se jedná o to, že chování (ovlivněné vlastnostmi osobnosti) jednoho člověka může ovlivnit/doplnit chování druhého. Člověk, který je dominantní odmítavý, může vzbudit u druhého člověka submisivnost

a odmítavost. Stejně tak člověk submisivní vstřícný může u jiných vyvolávat přístup dominantní vstřícný. Graficky se tedy jedná o osovou souměrnost podle horizontální osy.

Dalším znakem je princip symetrie. Ten tvrdí, že člověk dominantní odmítavý může u druhého podnítit chování dominantní vstřícné a člověk submisivní vstřícný vyvolá v druhých submisivní odmítavé chování. Graficky se opětovně jedná o osovou souměrnost, tentokrát však podle vertikální osy.

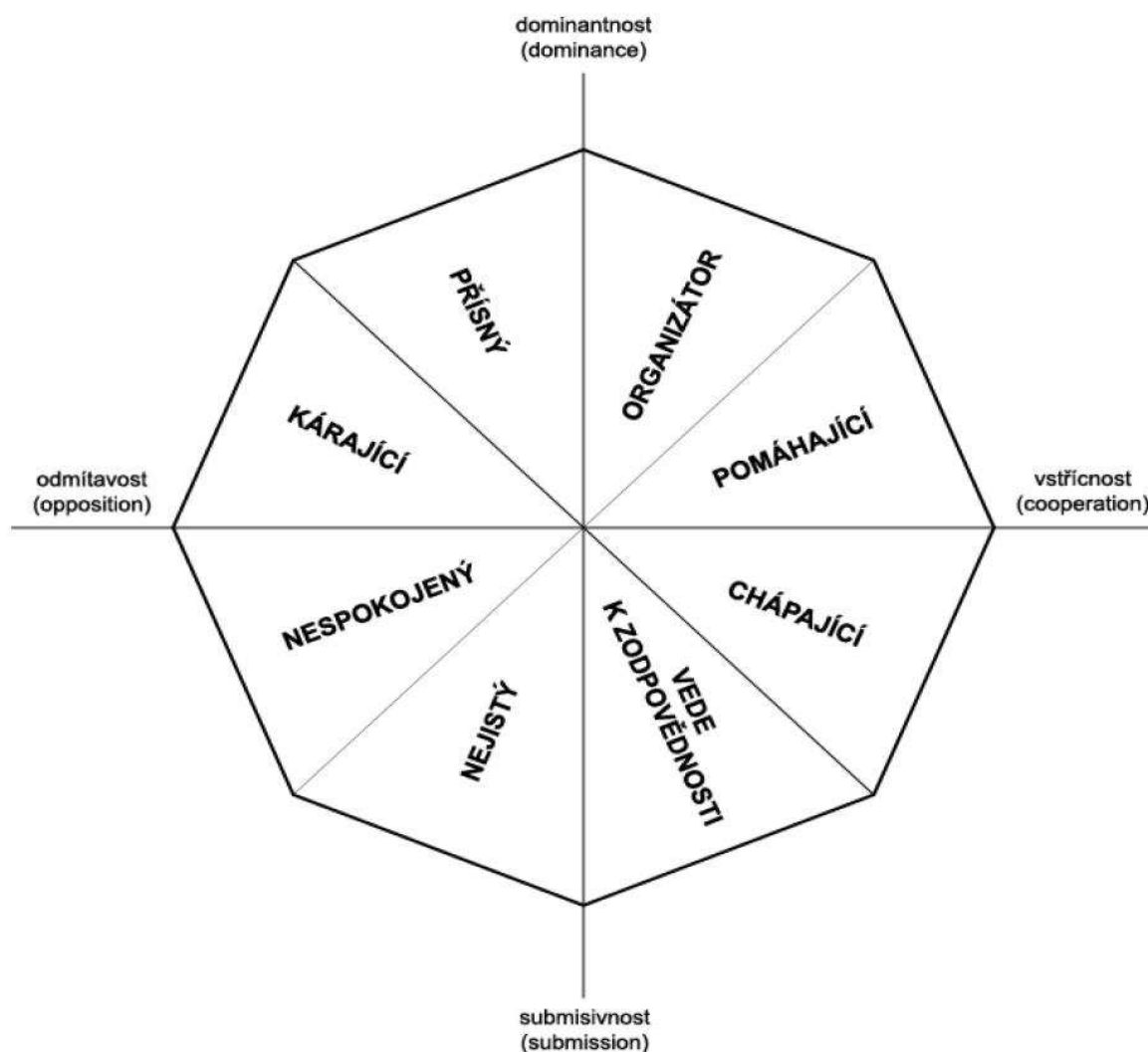
Prostor mezi těmito dvěma osami je vyplněn dalšími lidskými vlastnostmi osobností, které pak tvoří pomyslný kontinuální kruh se středem v průsečíku os. Na tomto kruhu lze pak znázornit jednotlivé vlastnosti osobnosti, které se projevují při interakci. Díky tomuto uspořádání se tento systém nazývá interpersonální cirkumplex.

2.3.2 Interpersonální chování učitele

Timothy Leary vytvořil model, který se spolu s diagnostickým nástrojem využíval v lékařství především v klinické psychologii, která byla jeho oborem. Mohl tak diagnostikovat vlastnosti osobnosti klienta. Jeho myšlenka ale postupem času překročila hranice medicíny a našla uplatnění i v jiných oborech. Do pedagogického prostředí ji transformovali především dva holandské pedagogové Wubbles a Levy. Jejich klíčová práce z roku 1993 se jmenuje *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Tato práce (ale nejen pouze ona) byla zdrojem iniciativy autorů Mareše a Gavory, kteří celý teoretický model transformovali do českého a slovenského prostředí (Mareš, Gavora, 2004). O tuto transformaci se v této práci opřeme nejvíce. Mějme ovšem na paměti, že primárními transformátory Learyho myšlenky do pedagogického prostředí byli holandské pedagogové Wubbles a Levy.

Základní otázkou tohoto výzkumného směru je, jak se učitel v hodinách chová a proč se tak chová. Odpověď se díky Learymu hledala v učitelově interpersonálním chování. Abychom pochopili výchovně-vzdělávací proces na školách, je třeba znát veškeré souvislosti neboli celý příběh vyučování (Lukas, 2005, s. 371; Gavora, Mareš, den Brok, 2003). Na celou problematiku byl z tohoto důvodu zvolen systémový přístup, který chápe výukovou interakci jako systém. Jako ucelenou strukturu jednotlivých prvků, které se vzájemně ovlivňují. Struktura systému je živá, nemá začátek ani konec, ale je jakýmsi stále se vyvíjejícím organismem. Změna jednoho prvku ovlivní ostatní prvky, ale tato změna má za následek i změnu prvku, od kterého původně změna vzešla. Interakční styl učitele je zde chápán jako rovnocenný s Learyho charakteristikou osobnosti člověka.

Obrázek 2.2: Graf interpersonálního chování učitele (Lukas, 2010, s. 2)



Pojátkem je tvrzení, že interakční styl učitele se projevuje skrze jeho interpersonální chování ve výukové interakci (Gavora, Mareš, 2004, s. 106-107). Pro grafické znázornění autoři využili jako základ Learyho model osobnosti člověka. Vertikální osa znázorňuje míru *vlivu*, jaký má učitel na třídu. Zda pracuje spíše autoritativně či mocnářsky (dominance), nebo zda nechává třídě větší možnost v rozhodování a sám se spíše podřizuje (submisivnost). Horizontální osa nese název *blízkosti* (resp. osa proximity podle Mareš, Gavora, 2004, s. 107). Vyjadřuje doslova blízkost učitele k žákům. Na jedné straně může učitel se žáky spolupracovat (vstřícnost), na straně druhé může mít od žáků odstup a zaujímat odměřené postavení (odmítavost). Tento základní model je rozdělen na osm sektorů, jak ukazuje obrázek 2.2 (pozn.: autor obrázku uvádí místo názvu pólu dominance, jak jsme si jej zavedli v této práci, slovo dominantnost).

Tabulka 2.1: Charakteristika sektorů grafu interpersonálního chování učitele
(upraveno dle Mareš, Gavora, 2004, s. 109)

p.č.	české označení	bližší charakteristika
1	organizátor	Upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost.
2	pomáhající	Pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat.
3	chápatel	Se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený.
4	vede žáky k zodpovědnosti	Dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků.
5	nejistý	Drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném.
6	nespokojený	Čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje.
7	káravý	Bývá rozzlobený, dovede si žáky "podat", bývá podrážděný, vzteklý; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá.
8	přísný	Drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkuvuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů.

Toto rozdělení sektorů se řídí dvěma pravidly (Mareš, Gavora, 2004, s. 108-109; Gavora, Mareš, den Brok, 2003). Prvním je vzájemná poloha sektorů vůči sobě navzájem. Sektory sobě navzájem bližší jsou si logicky příbuzné a sektory protilehlé si tvoří spíše opozici. Například učitel, který je vůči žákům káravý, se bude více projevovat jako přísný než jako chápatel. Druhým pravidlem je uspořádání sektorů vůči jednotlivým osám. I zde platí pravidlo již zmíněné blízkosti a opozice. Například učitel, který má silnou vlastnost být pomáhající a chápatel, bude s jistou pravděpodobností více vstřícný než odmítavý.

Jakým způsobem se do tohoto grafu zanáší výsledné hodnoty interakčního stylu učitele, je uvedeno v odstavci 3.3.2 Dotazník QTI.

Interpersonální chování každého učitele se až na výjimky vždy projeví ve všech osmi sektorech. Diference mezi učiteli tedy vzniká až v míře intenzity výskytu projevu

konkrétního sektoru. Logický význam každého sektoru je z jeho pojmenování intuitivně zřejmý, ale autoři tyto sektory lépe charakterizují konkrétním popisem, viz tabulka 2.1.

3 Empirická část

V této kapitole si popíšeme vývoj výzkumné otázky, na které stojí cíl celé práce. Dále se zmíníme o výzkumném souboru a nástrojích, které byly použity dle metodologického popisu. Důležitou částí bude poté uvedení získaných dat a jejich analýza. Nakonec provedeme pomocí diskuze výsledků sumaci veškerých zjištění.

3.1 Výzkumná otázka a cíl výzkumu

Cesta k položení základní výzkumné otázky, která je motivem této práce, byla komplikovaná. Nejednalo se totiž o situaci dedukce, kdy je téma práce autorovi známé a na jeho základě se promýšlejí jednotlivé metodologické kroky, ale šlo se spíše o indukci, kdy prvotně byly promyšleny zmíněné kroky a na nich se stavělo téma celé práce. Proto se pokusíme před vyřčením otázky samotné projít její vývoj.

Primární motivací byl zájem o alespoň částečné zodpovězení jakýchsi základních otázek, které se vztahují k výchovně-vzdělávacímu procesu. Prvotní otázky byly přibližně tyto:

- „Jaký panuje u žáků trend obliby učitelů vzhledem k jejich autoritě?“
- „Preferují žáci přísné nebo liberální učitele?“
- „Jaký vliv má přístup učitele k žákům na jejich školní výsledky?“

Jejich hlavním znakem byla orientace výzkumu pouze na názory žáků. Cílem bylo zkoumat předem nespecifikovanou stránku učitele a tu posuzovat na základě ukazatele, který by byl založen výhradně na žákovské percepci.

Nejdůležitějším mantinelem k určení základní výzkumné otázky byly dostupné výzkumné nástroje. Bylo tak potřeba zacílit se pomocí těchto nástrojů na konkrétní měřitelné projevy.

Pro první část výzkumu, která měla být zaměřena na učitele, připadalo v úvahu měření kvality učení nebo učitelův interakční styl. Výzkumných nástrojů pro měření kvality učení (z různých úhlů pohledů) je více. Toto téma je zpracováno v české i zahraniční literatuře. Ve výsledku bylo vybráno měření interakčního stylu učitele pomocí dotazníku QTI. Blíže k tomuto dotazníku v odstavci 3.3.2 Dotazník QTI.

Zdrojem informací pro druhou část výzkumu, nebo spíše zaměřením druhého výzkumného nástroje, měli být žáci. V potaz přicházel názor žáků či jejich školní

výsledky. Největší inspirace přišla z národního projektu MŠMT „Cesta ke kvalitě“. Cílem tohoto projektu bylo podpořit školy v zákonné povinnosti plnit hodnocení vlastní práce, tedy podpora autoevaluace. Projekt se snažil nabídnout školám metodickou podporu, školení a možnost setkávání škol za účelem vzájemné výměny zkušeností. Tento projekt byl zahájen v roce 2009 a ukončen v roce 2012. Za tu dobu vznikla řada volně dostupných evaluačních nástrojů, které jsou k dohledání na internetových stránkách projektu. Po jejich hlubším prozkoumání připadaly v úvahu čtyři nástroje

- Rámec profesních kvalit učitele,
- Učíme děti učit se,
- Klima školní třídy,
- Postoje žáků ke škole.

Nástroje Rámec profesních kvalit učitele a Klima školní třídy se sice blížily cílům práce, ale z výběru byly nakonec vyřazeny. Nejvíce odpovídala původním cílům evaluace Postoje žáků ke škole z důvodu jejího zaměření právě na názor žáků. Tato evaluace je zacílena na pohled žáků na školu obecně. Práce ale měla být zaměřena pouze na hodiny matematiky, což je blíže specifikováno u popisu výzkumného souboru (viz podkapitola 3.2. Soubor výzkumu). Tento cíl byl posouzen jako důležitější, a proto bylo upuštěno od původních záměrů a byl vybrán evaluační nástroj Učíme děti učit se. Tento nástroj je zaměřen opětovně na učitele a ne na žáky, jak bylo původně zamýšleno.

Důvodů pro výběr právě tohoto nástroje je více. Cílem nové školské reformy je především zaměření vzdělávání na rozvoj dovedností, které jsou promítnuty (nejen) do klíčových kompetencí. Snahou je tedy docílit určitého rozvoje lidské osobnosti tak, aby byl jedinec schopen vést kvalitní pracovní, sociální a kulturní život. Jak už bylo uvedeno, s velice podobnými myšlenkami se setkáváme i u konstruktivismu, myšlenky vyučování matematice. Samostatná pracovní aktivita jedince a tedy i jeho vnitřní motivace pro práci, které jsou nezbytným požadavkem pro pozitivní vztah k celoživotnímu učení, jsou společné myšlenky jak školské reformy, tak konstruktivismu. Toto jsou další a především primární důvody, proč byl vybrán evaluační nástroj Učíme děti učit se, který zkoumá, jak učitel pracuje s klíčovou kompetencí k učení. Více o tomto nástroji v odstavci 3.3.1 Učíme děti učit se.

Jsou zvoleny dva nástroje, a sice dotazník interakčního stylu učitele QTI a hospitace Učíme děti učit se. Výzkumná otázka této práce tedy je: „Existuje nějaká souvislost

ve vybraném výzkumném souboru mezi interakčním stylem učitele a způsobem, jakým v hodinách pracuje s klíčovou kompetencí k učení?“.

Na závěr práce se pokusíme vytvořit ze získaných závěrů vzhledem k výzkumnému souboru prototyp interakčního stylu učitele takového, který nejvíce rozvíjí u žáků klíčovou kompetenci k učení. Tato snaha je pouze jakousi tečkou celé práce, zatímco těžiště je shledáno především v samotném zjištění a popsání výše zmíněné souvislosti.

3.2 Soubor výzkumu

Tento výzkum byl aplikován na zcela konkrétní prostředí. Tato aplikace vyplývala především z personálních možností a z prvotních cílů výzkumu.

Do tohoto souboru byly zahrnuty státní základní školy města Plzně. Celý výzkum byl zaměřen pouze na hodiny matematiky na 2. stupni ZŠ, konkrétně na vyučující matematiky bez ohledu na to, zda se jednalo o oborově aprobované učitele či nikoliv.

Z toho dále vyplývá a je upřesněno. Školy soukromé, praktické, se speciálním zaměřením, umělecké, nižší stupně gymnázií ani konzervatoře nebyly do výzkumného souboru zařazeny. Též byly vyloučeny školy, které vyučovaly pouze na 1. stupni z důvodu absence zmíněného 2. stupně. Dále do souboru nebyla zahrnuta 17. ZŠ a MŠ Plzeň, poněvadž jsem zde zaměstnán, a tak by se nemohlo jednat o externí výzkum.

Těmto podmínkám odpovídá právě 20 škol.

1	1. ZŠ Plzeň	Západní 18,
2	2. ZŠ Plzeň	Schwarzova 20,
3	4. ZŠ Plzeň	Kralovická 12,
4	7. ZŠ a MŠ Plzeň	Brněnská 36,
5	10. ZŠ Plzeň	náměstí Míru 6,
6	11. ZŠ Plzeň	Baarova 31,
7	14. ZŠ Plzeň	Zábělská 25,
8	16. ZŠ a MŠ Plzeň	Americká třída 30,
9	20. ZŠ Plzeň	Brojova 13,
10	21. ZŠ Plzeň	Slovanská alej 13,
11	22. ZŠ Plzeň	Na Dlouhých 49,
12	25. ZŠ Plzeň	Chválenická 17,
13	26. ZŠ Plzeň	Skupova 22,
14	28. ZŠ Plzeň	Rodinná 39,

15	31. ZŠ Plzeň	Elišky Krásnohorské 10,
16	33. ZŠ Plzeň	Terezie Brzkové 31,
17	34. ZŠ Plzeň	Gerská 32,
18	Benešova ZŠ a MŠ Plzeň	Doudlevecká 35,
19	Bolevecká ZŠ Plzeň	náměstí Odboje 18,
20	Masarykova ZŠ Plzeň	Jiráskovo náměstí 10.

Z tohoto seznamu se výzkumu účastnily pouze ty školy, které o spolupráci projevily zájem. Cílem bylo kontaktovat všechny školy z výše uvedeného seznamu. V prvním kole byly školy kontaktovány pomocí emailu. Podmínka kontaktování všech škol byla tak sice splněna, ale ne všechny školy odpověděly, a tak se nedá vyloučit, že některá zpráva nedorazila na plánované místo. Školy, které neodpověděly, byly ve druhé vlně kontaktovány telefonicky. Druhá vlna ale nedoběhla z důvodů omezených personálních možností a nedostatku času do úplného konce, a tak ve výsledku nebyly vůbec telefonicky kontaktovány školy

6	11. ZŠ Plzeň	Baarova 31,
10	21. ZŠ Plzeň	Slovanská alej 13,
13	26. ZŠ Plzeň	Skupova 22.

Každý zájem o spolupráci byl využit a žádná škola nebyla nijak ke spolupráci nucena. Jednalo se tedy o čistě dobrovolnou spolupráci.

Primárně bylo kontaktováno vedení školy. Pokud to souhlasilo s výzkumem, postoupila komunikace k jednotlivým učitelům. Ti se dále vyjadřovali, zda jsou ochotni k výzkumu přispět či nikoliv.

Poněvadž byla spolupráce jednotlivých škol a učitelů na výzkumu zcela dobrovolná, výběr nepodléhá žádným statistickým pravidlům, a proto jej nelze v žádném případě považovat za reprezentativní.

Ve výsledku se spolupráce účastnily 3 školy a z toho právě 5 učitelů. Pro tuto práci nejsou konkrétní jména škol ani učitelů relevantní. Při samotném výzkumu byli učitelé ujišťováni, že jména nebudou v této práci uvedena. Tato podmínka byla mnohdy též výrazným přáním učitelů. Pracovně si tedy pojmenujeme jednotlivé učitele A, B, C, D a E.

3.3 Výzkumné nástroje

Nyní si k jednotlivým výzkumným nástrojům uvedeme jejich popis a způsob práce s nimi.

3.3.1 Učíme děti učit se

Autory hospitačního archu a jeho manuálu je Hana Kasíková a Vojtěch Žák (Kasíková, Žák, 2011). Tato hospitace se plně vztahuje ke klíčové kompetenci k učení. Měří, jakou příležitost dává učitel žákům pro rozvoj klíčové kompetence k učení. Základní použitá metoda je přímé pozorování. Jak autoři uvádějí, tato hospitace je stavěna tak, aby ji mohli vykonávat samotní učitelé. Přítomnost specializovaných pedagogů či psychologů není podmínkou. Standardizace probíhala jak ve společenskovědních tak v přírodovědných předmětech na základních i středních školách. Tuto hospitaci lze využít zcela obecně, nebo ji konkretizovat např. na učitele, třídu, či vyučovací předmět. Výsledek hospitace může být nejednotný, kdy je učitel hodnocen v každém bodu hospitace zvlášť, celkové hodnocení je již subjektivní a má spíše kvalitativní charakter; nebo jednotný. V tom případě je určena hodnotící škála a bodové skóre učitele či skupiny učitelů (v této práci vždy pouze jednoho učitele). Skóre je poté posuzováno pomocí škály.

Nejprve si podrobněji představíme samotný hospitační arch a práci s ním a poté se zaměříme na přípravu a způsob práce s hospitací v rámci výzkumu. Při čtení následujících řádků je pro lepší přehled doporučeno nahlížet do samotného archu hospitace.

Originální hospitační arch byl přepracován, avšak pouze z pracovního hlediska. Smysl celé hospitace zůstal naprosto zachován. Přepracovaný vzorově vyplněný hospitační arch je přiložen v příloze 1.

Na základě studia literatury určili autoři hospitace základní kritéria, na která je pozorování zaměřeno. Bylo přihlédnuto ke kvalitativní i kvantitativní charakteristice pozorovaných jevů. Hospitace pracuje se dvěma pohledy na výuku, a sice „situace ve výuce“ a „charakteristiky výuky“.

Situace ve výuce jsou jednotlivé zcela konkrétně definované jevy, které se ve výuce vyskytují v konkrétních časových úsecích. Veškeré situace jsou rozděleny na dvě části, a sice na situace podporující, které podporují rozvoj klíčové kompetence k učení; a situace tlumící, které tlumí rozvoj této klíčové kompetence. U každé z těchto situací je uveden výskyt a zásah. Výskyt může být žádný (0), kdy se situace ve výuce nevyskytla; nezdařilý

(+/-), kdy se situace vyskytla, avšak ne zcela zdařile; nebo zdařilý (++)/-), kdy se situace vyskytla zdařile tak, jak je popsáno v charakteristice situace. Pokud se situace vyskytla, je u ní měřen zásah, což je přibližné vyjádření toho, kolik žáků tato situace zasáhla. Jednalo se buďto o zásah jedince či malé skupiny (1), nebo o zásah celé třídy či valné většiny (2). Výskyt a zásah jsou určující pro bodové skóre u každé situace. O výpočtu bodového skóre dále.

Charakteristiky výuky jsou spíše nekonkrétní. Jedná se o ukazatele, které lze pozorovat sice konkrétně, avšak v průběhu celé výuky. Autoři uvádějí, že tyto charakteristiky jsou základnou pro vytváření situací. Jsou sledovány na celé třídě, nikoliv u skupin či jednotlivců. Otázka zásahu zde tedy odpadá. Charakteristiky jsou hodnoceny jako nenaplněné (--), kdy daná charakteristika nebyla naplněna vůbec; nezdařilé (-), kdy daná charakteristika byla naplněna, avšak nezdařile; zdařilé (+), kdy daná charakteristika byla naplněna spíše zdařile; a naplněné (++), kdy daná charakteristika byla naplněna optimálně. Od tohoto hodnocení se odvíjí bodové skóre, viz dále.

Je nutno zdůraznit, že si autoři potrpěli na velice pečlivém popisu situací ve výuce a charakteristik výuky s příklady jejich konkrétních projevů u učitele a žáků. V manuálu hospitace je nejprve uveden obecný popis chápání konkrétní situace či charakteristiky. Dále jsou uvedeny příklady, kdy se situace a charakteristiky vyskytují, ale také příklady, kdy se situace a charakteristiky nevyskytují. Tato skutečnost byla pro samotné pozorování velikým přínosem.

Výpočet bodového skóre pro tuto práci byl oproti výpočtu uvedenému v manuálu hospitačního archu po konzultaci s autory hospitace upraven. Oproti původnímu spíše kvalitativnímu výsledku byla vytvořena bodová škála a způsob výpočtu bodového skóre jednoho učitele. Co se týče situací ve výuce, učitel získal 0 bodů, pokud se situace nevyskytla (0); 1 bod, pokud se situace vyskytla nezdařile (+/-); 2 body, pokud se situace vyskytla zdařile (++)/-). Tento výsledek byl násoben 1, resp. 2, pokud byl zásah (1), resp. (2). Situace podporující byly hodnoceny kladně (rozptyl bodů 0 až 4), situace tlumící záporně (rozptyl bodů -4 až 0). Co se týče charakteristik výuky, ty byly hodnoceny následovně: (--) = -4, (-) = -2, (+) = 2, (++) = 4. Výsledné body byly poté sečteny a bylo určeno výsledné skóre. To se pohybuje na škále -20 až 48. Čím vyšší skóre, tím lepší je výsledek vzhledem k příležitostem pro rozvoj kompetence k učení, které dává učitel žákům.

Každý učitel, který spolupracoval na výzkumu, dostal zprávu o svém výsledku. Tato zpráva sice souvisí s touto prací, ale pro její odborný obsah není důležitá. Vzorově vyplněná zpráva je přiložena v příloze 2.

Hospitace je jedním ze základních způsobů sbírání dat v pedagogickém prostředí. Aby tato část výzkumu proběhla s co největší spolehlivostí, byla opřena o potřebnou odbornou literaturu (Rys, 1988; Chráska, 2007).

Poněvadž zde pracujeme s nástrojem již hotovým – standardizovaným, není potřeba se zmiňovat o podrobnostech týkajících se vytváření hospitací. Uvedeme si pouze výhody a nevýhody samotného pozorování. Výhoda v přímém pozorování je především v tom, že je pozorovatel přítomen, tedy přímo se setkává s pozorovaným subjektem. Na rozdíl od nepřímého pozorování, které je založeno na nejrůznějších nahrávkách (audio, video, text apod.). Nevýhody přímého pozorování jsou především dvojí. Jako první jsou to faktory pozorovatele, které subjektivně vnáší do pozorování (Rys, 1988, s. 53-54; Chráska, 2007, s. 153-154). Jedná se například o haló efekt, předsudky, tradice a další. Tyto chyby jsou více méně popsány ve výše uvedené literatuře (avšak liší se podle autorů), a proto se na ně lze zaměřit a připravit se. Druhým nedostatkem pozorování je pozorovatel sám. Každý pohled konkrétního pozorovatele je subjektivní, tedy na každý jev či situaci je nahlíženo „vlastními očima“. Tento kvalitativní kaz se nedá nijak odstranit, dá se pouze kompenzovat vhodnou přípravou. Právě z tohoto důvodu byly úplně první dvě hospitace provedeny nanečisto a pokud to bylo organizačně možné, první hospitace u jednoho učitele nebyla zařazena do statistiky, ale byla využita pouze pro zvýšení reliability pozorování. V tomto případě není potřeba zatěžovat se otázkou validity, poněvadž hospitace je již standardizována.

Manuál hospitačního archu obsahuje doporučený postup při sběru dat z výuky, který byl při výzkumu dodržován. Prvním krokem bylo naprosté a důsledné seznámení se s hospitačním archem a vším, co s ním souvisí. Při samotné hospitaci byl kladen důraz především na zápis konkrétních situací a projevů charakteristik včetně doslovných citátů či autentických popisů jednotlivých jevů. Do tabulkové části samotného archu byly zanášeny údaje spíše poznámkového charakteru. Po samotné hospitaci byla co nejdříve (vždy ještě tentýž den) celá hodina po paměti rekapitulována. Na základě této rekapitulace byl vyplněn hospitační arch do výsledné podoby. Ten byl poté podroben dalšímu zpracování.

Jako pozitivum je hodnocen fakt, že učitelé nikdy nevěděli, na co konkrétně jsou hospitace zaměřeny. Neměli tedy možnost, připravit si výuku tak, aby v ní bylo vidět to, co

se vidět chce. Po odhalení tématu (až po samotných hospitacích) se totiž učitelé často obhajovali zpětným vysvětlováním svého jednání případně nějakými doplňujícími informacemi. Výsledky hospitací jimi však nebyly nijak ovlivněny. Taktéž učitelé často poskytovali učební materiály, které však pro tento výzkum neměly žádnou hodnotu. (Tato snaha učitelů není hodnocena ani kladně ani záporně, poněvadž se sice jedná o snahu ovlivnění výsledků, avšak vždy se jednalo o upřímné jednání, na jehož konci se obě strany vždy domluvily ke vzájemné spokojenosti.)

3.3.2 Dotazník QTI

Timothy Leary vytvořil pro diagnostiku zvláštností jedincovy osobnosti na základě jeho interpersonálního chování dotazník *Interpersonal Adjective Checklist* – ICL. Holandští pedagogové Wubbels a Levy z tohoto podkladu vycházeli a vytvořili jeho aplikaci do pedagogického prostředí pod názvem *Questionnaire on Teacher Interaction* – QTI. Dalším klíčovým krokem byla standardizace dotazníku QTI pro Slovensko (Gavora, Mareš, den Brok, 2003). V této chvíli existuje i rozpracovaná standardizace dotazníku QTI do českých škol, která vychází z dotazníku QTI standardizovaného pro Slovensko. Autory této standardizace je J. Lukas, J. Mareš a P. Gavora. Manuál k dotazníku zatím není kompletní, ale podařilo se získat jeho pracovní verzi prostřednictvím e-mailu osobně od pana Lukase. Důležité informace k dotazníku jsou též v časopise *Školní psycholog* (Lukas, 2010).

Originály dotazníků z pracovní verze manuálu od pana Lukase byly pro tuto práci pozměněny. Opětovně se jednalo pouze o pracovní úpravu bez jakéhokoliv zásahu do celkového významu. Jednotlivé dotazníky byly pak dále přizpůsobeny tomu, zda byly distribuovány žákům učitele (muž), nebo žákům učitelky (žena). Součástí zpracování výsledků byl i dotazník pro posuzovaného učitele, jehož výsledek ale slouží pouze jako zpětná vazba pro samotného učitele. Tento dotazník má sice k této práci tematický vztah, ale věcně je bezvýznamný. Jednotlivé vzorově vyplněné dotazníky jsou přiloženy v příloze 3 a též vzorově vyplněná závěrečná zpráva pro učitele je obsahem přílohy 4.

Zaměříme se nyní na charakteristiku dotazníku a způsob jeho administrace.

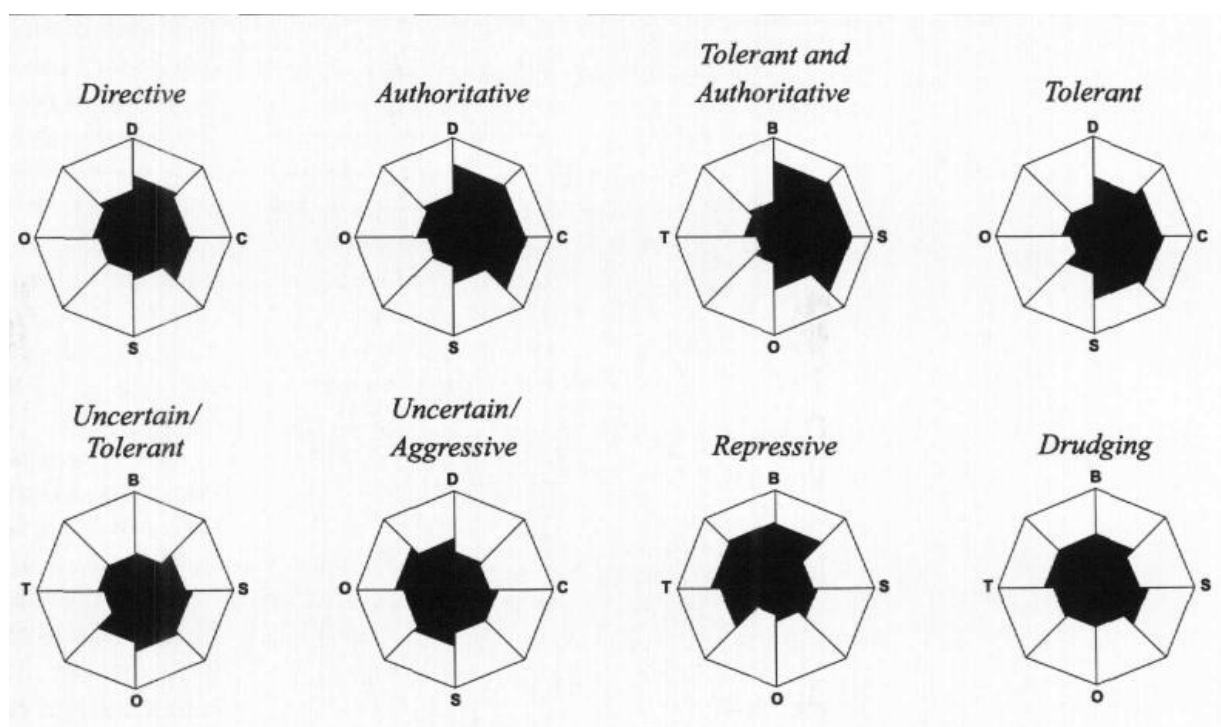
Dotazník QTI se vždy vztahuje k jednomu konkrétnímu učiteli bez ohledu na předměty, které vyučuje. Tento dotazník vyplňují především žáci, ale může jej vyplnit i hodnocený učitel a taktéž jeho kolegové či nadřízení. Dotazník obsahuje 59 výroků, které

se vztahují k interpersonálnímu chování učitele. Každý tento výrok je hodnocen jedním bodem z výběru 0-1-2-3-4. Přičemž 0 bodů znamená naprostou absenci daného chování u učitele a 4 body znamenají naprostou shodu výroku s chováním učitele. Body 1, 2 a 3 jsou pak rovnoměrným rozložením váhy bodu od krajních hodnot 0 a 4. Těchto 59 výroků je (nerovnoměrně) rozděleno do osmi skupin, které odpovídají jednotlivým sektorům v grafu interpersonálního chování. Z těchto bodů je vypočítán průměr na dvě desetinná místa, který tak leží v intervalu 0 až 4, kde 0 náleží středu grafu a 4 jeho okraji. Výsledné hodnoty se poté zanáší do příslušných sektorů grafu směrem od středu k okraji, kde vzdálenost od středu vyjadřuje konkrétní výsledek.

Administrace dotazníku se řídí svými pravidly, které pro účely tohoto výzkumu byly vždy dodrženy. Respondenti nejsou nuceni, vyjádřit se ke všem 59 výroků. Vynechání malého počtu odpovědí nemá na výsledek vliv. Dotazování je zcela anonymní a výsledky žáků se do rukou zaměstnanců školy v žádném případě nedostanou. V průběhu dotazování nesmí být učitel ve třídě přítomen, aby se zabránilo obavám žáků, že učitel se jejich odpověď dozví a bude je za to hodnotit. Minimální počet žáků ve třídě je 10. Dotazník QTI smí být na škole distribuován maximálně jednou ročně (avšak zde se názory autorů liší). V případě jednoho učitele musí být dotazník distribuován minimálně do dvou jeho tříd.

Obrázek 3.1: Typologie učitelů podle jejich interpersonálního chování

(Wubbles, Levy, 1993 citováno podle Čechová, 2010, s. 64)



Výzkumníci vytvořili na základě několika výzkumů typologii učitelova interpersonálního chování. Nejedná se o žádné univerzálně platné závěry. Přesto mohou být svým způsobem statisticky významné, avšak v konkrétním případě jednoho učitele nemusí mít žádný vliv. Na obrázku 3.1 je grafické znázornění konkrétních typologií.

Každý z uvedených grafů má svoji přibližnou slovní charakteristiku (viz pracovní verze manuálu k dotazníku QTI).

Direktivní (Directive) – Je spíše orientovaný na úkol, práci ve třídě má dobře a efektivně organizovanou i na delší časové období. Ve třídě působí dominantně a obvykle dokáže udržet pozornost žáků.

Autoritativní (Authoritative) – Bývá žáky nejčastěji označován za dobrého učitele. Je také orientován na úkol, zároveň však vytváří pozitivní a přívětivé klima třídy. Pravidla a role v systému třídy jsou pevně stanoveny, ovšem učitel je k žákům laskavější a tím dokáže podpořit žáky k většímu výkonu než direktivita typu předchozího.

Tolerantně-autoritativní (Tolerant and Authoritative) – Používá rozmanité přístupy, které podporují odpovědnost a svobodu u žáků a na které žáci dobře reagují. Preferuje skupinovou práci uvnitř třídy. Na rozdíl od autoritativního typu navazuje bližší vztah se žáky, jeho hodiny jsou zábavné, žáci na ně rádi chodí.

Tolerantní (Tolerant) – Tento typ učitele může vytvářet ve třídě podporující a přívětivou atmosféru, žáci mají jeho hodiny rádi. Někdy působí tento typ až dezorganizovaně, nemá pečlivě připraveny hodiny a studenty nijak neomezuje. Zajímá se i o osobní život svých žáků, je tedy více orientovaný na vztah.

Nejistý-tolerantní (Uncertain/Tolerant) – Je velmi vstřícný k žákům, snaží se jim pomáhat, avšak jeho vedení třídy je slabé. Jeho výuka je málo strukturovaná, její obsah je často nekompletní a málo na sebe navazuje. Chování učitele tohoto typu je občas nečitelné, žáci nevědí, co od něj mohou očekávat.

Nejistý-agresivní (Uncertain/Aggressive) – V jeho třídě se učitel a žáci stávají soupeři, probíhá mezi nimi neustálý konflikt, kdy učitel žáky trestá a ti o to více zlobí a provokují. Své nejisté prosazování autority nahrazuje prudkostí reakcí, agresivním stylem komunikace k žákům či křikem.

Represivní (Repressive) – Vyžaduje od žáků extrémní poslušnost a striktní dodržování pravidel, reaguje přehnaně i na drobná porušení pravidel, pak bývá sarkastický či "trestá" žáky špatnými známkami. Je orientovaný na výkon, kterého však žáci dosahují obtížně, protože se jim ze strany učitele nedostává pomoci a podpory.

Učitel „dříc“ (Drudging) – Nachází se někde mezi nejistým-tolerantním a nejistým-agresivním typem. Má s nimi společnou neustálou snahu o prosazení své autority, na rozdíl od nich však obvykle bývá úspěšný v "uřízení" třídy, avšak za cenu vynakládání nepřiměřeného množství svých sil. Jeho žáci umí být pozorní do té doby, dokud je aktivně motivuje.

3.4 Plánování a průběh výzkumu

Celý tento výzkum je výsledkem práce jednoho člověka s pomocí především těch osob, které jsou zmíněny v úvodním poděkování, ale i jiných nejmenovaných. Nevýhodou tohoto faktu je, že více osob aktivně se podílejících na výzkumu by mohlo přinést lepší reliabilitu hospitačního šetření Učíme děti učit se. V manuálu hospitace (Kasíková, Žák, 2011, s. 33-34) je návod na zvýšení reliability výsledků pomocí dvou pozorovatelů. Ti hospitují v jedné hodině. Jejich výsledky jsou porovnány a hodnoceny na základě intervalů spolehlivosti⁶. Pokud výsledky obou pozorovatelů spadají do tohoto intervalu, lze je považovat za spolehlivé. Tato skutečnost ale není pro tuto práci zásadním nedostatkem. Došlo-li vzhledem k počtu pozorovatelů k nějakému zkreslení výstupních dat, stalo se tak u všech pozorování. Hlavním cílem práce není hodnotit konkrétní výsledky, ale sledovat jejich vztahovost k interakčnímu stylu učitele. Další nevýhodou je, že plánovanou snahou bylo dotázat se u všech 20ti uvedených škol tak, aby byla znáta jejich odpověď: „Ano, chceme spolupráci. Ne, nechceme spolupráci.“ Tento cíl nebyl naplněn, poněvadž časová náročnost výzkumu byla v daném časovém období (viz dále) nad síly jednoho člověka. Tato nevýhoda je hodnocena jako nejzávažnější nedostatek tohoto výzkumu. Případné další nevýhody nejsou známy, nebo jsou zanedbatelné.

Plánování této práce začalo již ve školním roce 2012/2013, ale hlavním pracovním obdobím byl školní rok 2013/2014. V tomto čase byly kontaktovány školy a učitelé města Plzně (dle výzkumného souboru), byla získávána veškerá data ze školního prostředí a na základě odborné literatury vznikla i tato tištěná práce.

Bylo potřeba z dostupných informací vytvořit základnu ze dvou výzkumných nástrojů. Ty pro tuto práci nebyly přímo sestaveny, proto byly upraveny tak, aby se s nimi

⁶ Blíže k intervalu spolehlivosti se zmiňuje Hendl (2009, s. 174-181).

v praxi dalo dobře pracovat. Jak už bylo zmíněno, pomoci emailu byly kontaktovány všechny školy z výzkumného souboru. Na tuto výzvu kladně odpověděla jediná škola, na které vyučovali dva učitelé matematiky, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet. V jejich případě, stejně jako ve všech dalších, byly vybrány právě dvě třídy, které byly podrobeny hospitaci a poté se účastnily dotazníkového šetření. Tyto třídy byly vybrány vzhledem k personálním možnostem s přihlédnutím k osobním preferencím vyučujícího. Vždy se jednalo o dvě různé třídy v různých ročnících. Dotazník QTI minimálně dvě třídy přímo vyžaduje, ale u hospitace Učíme děti učit se postačí pouze jedno pozorování. Byly ale vždy provedeny dvě a do výsledků byl zařazen jejich průměr. Tedy v každé třídě jedna hospitace a jedno dotazování vždy v uvedeném pořadí.

Ve většině případů jsem byl třídnímu kolektivu žáků představen hned v úvodu, tedy před hospitací, a vždy jsem seděl v poslední lavici třídy. Při distribuci dotazníků jsem se pak představil ještě jednou. Žáci byli mnou vždy řádně informováni o tom, jak dotazníky vyplňovat⁷. Zároveň jim bylo vysvětleno, k čemu celá práce slouží, což mělo podpořit jejich motivaci. Během vyplňování se mohli na cokoli zeptat. Součástí vyplňování dotazníků je i záznam situačních vlivů (vzorově vyplněný záznam viz příloha 5). V připravovaném manuálu dotazníku je jasně řečeno, že situační vlivy jsou neoddělitelnou součástí dotazování. Tyto informace pak ale nijak do samotných výsledků nepronikají. Situační vlivy byly tedy vždy řádně vyplněny, i když na výsledky nemají žádný vliv. Samotné dotazování se odehrálo vždy v časovém rozpětí 15-30 minut. Nejprve byla data nasbírána v obou třídách, vždy výhradně v hodinách matematiky, a poté se přikročilo k jejich zpracování.

Celková administrace i konkrétní výpočty byly provedeny v programu Microsoft Office Excel 2003. Vizualizace výsledků pak v matematickém dynamickém softwaru GeoGebra. U veškerých dat, přepsaných z hospitačních archů či dotazníků, byla vždy provedena kontrola správného přepsání. Výsledky slouží nejen jako podklady pro tuto práci, ale také byly poskytnuty samotným učitelům, kteří o ně vysloveně stáli. Výsledky pro učitele byly ale prezentovány odlišným způsobem, než jak jsou předloženy v této práci.

⁷ Instrukce se vztahovaly především k vysvětlení významu bodování, aby žáci dobře věděli, jak body přiřazovat. Jako stěžejní byly vysvětleny krajní body 0 a 4, na jejichž základě bylo doplněno vysvětlení bodování pomocí hodnot 1, 2 a 3. Přiřazování bylo vždy demonstrováno na základě konkrétních výroků o učiteli.

Zde je klíčové zkoumání vztahu mezi prací učitele s klíčovou kompetencí k učení a jeho interakčním stylem. Jak už bylo řečeno, nezáleží tolik na konkrétních hodnotách, ale jejich vzájemných vztazích. V případě hospitace byly učitelům poskytnuty stejné výsledky, jaké jsou uvedeny i zde. Učitel měl tak možnost porovnat je vzhledem k číselné škále. Bylo vždy velice obtížné, vysvětlit učitelům, že krajní hodnoty -20 a 48 jsou sice reálné, ale v praxi naprosto nedosažitelné, což pohled na výsledky značně zkresluje. Jako další mohl učitel posoudit jednotlivé body hospitace, ve kterých má spíše kladné výsledky, ve kterých nulové a ve kterých záporné. V případě dotazníku QTI byl jednak vyhodnocen interakční styl učitele podle žáků, ale navíc také interakční styl podle učitele samotného. Ten tak mohl jednotlivé výsledky mezi sebou porovnat. V této práci je využit pouze interakční styl učitele na základě dotazníků, které vyplnili žáci. Nelze totiž vyloučit, aby učitel do svých odpovědí nepromítal své představy „dobrého“ učitele. Zároveň je tento způsob statisticky i validně významnější.

Výsledky z hospitací i dotazníků byly dále podrobeny korelační analýze a grafickému vyjádření. Podrobnosti k těmto krokům jsou uvedeny v odstavci 3.5.3 Korelační analýza.

3.5 Výsledky a analýza

3.5.1 Výsledky hospitací

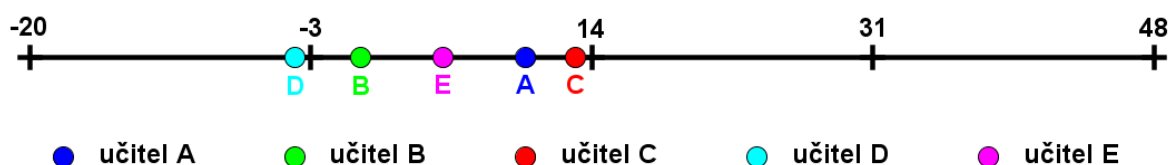
Jako výsledný koeficient, který na škále -20 až 48 vyjadřuje úroveň práce učitele s klíčovou kompetencí k učení, je použitý průměr ze dvou výsledků hospitací. Kvalitativní výpovědi koeficientu se pro účely korelace nezabýváme. Výsledné hodnoty jsou zaznamenány v následující tabulce 3.1.

Tabulka 3.1: Výsledky hospitací jednotlivých učitelů

učitel	A	B	C	D	E
koeficient	10	0	13	-4	5

Na obrázku 3.2 jsou učitelé graficky vyznačeni v bodové škále hospitace.

Obrázek 3.2: Grafické znázornění výsledků hospitací jednotlivých učitelů



Všechny výsledky jsou vzhledem k celkové škále podprůměrné a mají značný odstup od krajních hodnot celého intervalu. Zároveň si udržují určitý konzistentní rozptyl. Rozdíl mezi postupnými výsledky učitelů je minimálně 3 a maximálně 5 bodů.

3.5.2 Výsledky dotazníkových šetření

Každý učitel získal v jednom sektoru interakčního stylu 0 až 4 body zaokrouhlené na dvě desetinná místa. Přehled výsledků ukazuje tabulka 3.2.

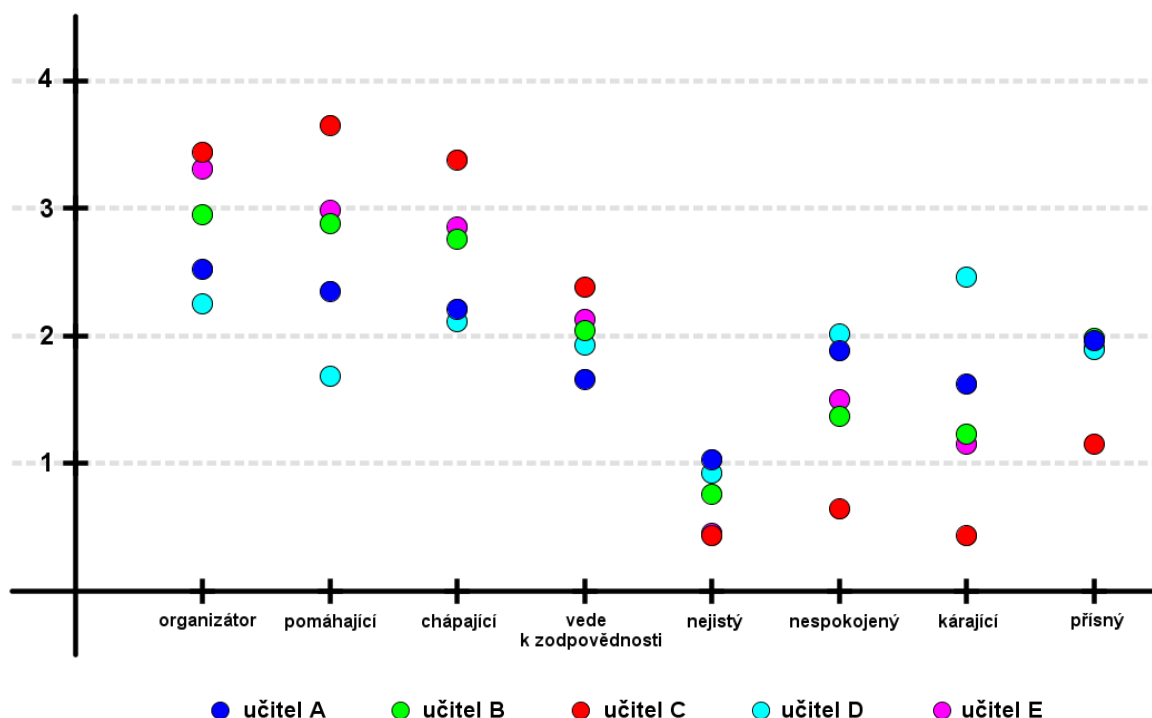
Tabulka 3.2: Výsledky dotazníkového šetření

	sektor interakčního stylu	A	B	C	D	E
1	organizátor	2,52	2,95	3,44	2,25	3,31
2	pomáhající	2,35	2,88	3,65	1,68	2,98
3	chápatící	2,21	2,76	3,38	2,11	2,85
4	vede k zodpovědnosti	1,66	2,04	2,38	1,93	2,13
5	nejistý	1,03	0,76	0,43	0,92	0,45
6	nespokojený	1,88	1,37	0,64	2,01	1,50
7	kárající	1,62	1,23	0,43	2,46	1,15
8	přísný	1,96	1,98	1,15	1,89	1,90

V příloze 6 jsou na základě zjištěných hodnot uvedeny grafy interpersonálního chování učitelů. Grafický přehled výsledků pro jednotlivé sektory u každého učitele zvlášť uvádí obrázek 3.3.

Z grafu je na první pohled patrný trend uspořádání výsledků, který připomíná sinusoidu. Domnívám se, že tento fakt je pouze náhodný. Podrobnější analýza by vyžadovala více dotazovaných učitelů.

Obrázek 3.3: Výsledky dotazníkového šetření



3.5.3 Korelační analýza

Pro veškeré výpočty v tomto odstavci a dále si definujeme nezávisle proměnnou X jako výsledky dotazníku QTI a závisle proměnnou Y jako výsledky hospitace Učíme děti učit se. Tyto hodnoty proměnných se zanáší do odpovídajících si os v jednotlivých grafech. Dále definujeme EX , resp. EY jako průměrnou hodnotu výsledků proměnné X , resp. Y . Počtem prvků u obou proměnných je $n = 5$.

Jednou z nejzákladnějších statistických metod zjišťování závislostí mezi dvěma proměnnými je Pearsonova korelace. Jak uvádí Hendl (2009, s. 253-257), korelace zjišťuje sílu pouze lineárních vztahů (jiné než lineární vztahy do této analýzy nepronikají) a samotné nalezení korelace ještě není dostatečným důkazem vazby proměnných. Výsledný koeficient spadá do intervalu $\langle -1, 1 \rangle$. Kladný, resp. záporný výsledek značí pozitivní, resp. negativní vztah, tedy čím vyšší jsou hodnoty jedné proměnné, tím vyšší, resp. nižší jsou hodnoty druhé proměnné. Čím více se absolutní hodnota koeficientu blíží k 1, tím silnější je vztah. 0 značí naprostou nezávislost, 1 naprostou závislost (veškeré výsledky leží na přímce).

Chrásky (2007, s. 105) zmiňuje přibližnou interpretaci hodnot korelačního koeficientu, viz tabulka 3.3.

Tabulka 3.3: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu

(upraveno dle Chrásky, 2007, s. 105)

koeficient korelace	interpretace
$r = 1$	naprostá závislost
$0,9 \leq r < 1,0$	velmi vysoká závislost
$0,7 \leq r < 0,9$	vysoká závislost
$0,4 \leq r < 0,7$	střední (značná) závislost
$0,2 \leq r < 0,4$	nízká závislost
$0,0 < r < 0,2$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

Celý interval je rozdělený na menší části, které vyjadřují sílu korelačních vazeb.

Na rozdíl od toho uvádí Hendl (2009, s. 668) pouze kritické hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu. Toto uchopení je mnohem konkrétnější, avšak nevyjadřuje zbývající intervaly síly závislosti. Celý interval dělí na dvě části, které rozhodují pouze o tom, zda korelace může existovat či nikoliv. Kritická hodnota je podle Hendla určena na základě počtu proměnných a hladiny významnosti α , která se pohybuje v rozmezí 99,9% až 80% pro dvoustranný test. Jako nejnižší počet proměnných udává Hendl číslo 5, což je zároveň i případ této práce. Nejvyšším uvedeným počtem proměnných je pak číslo 500. Hladinu významnosti si určíme jako $\alpha = 0,2$ z důvodu nejnižšího možného počtu proměnných. Je tedy z 20% pravděpodobné, že hledané korelační tendence neobjevíme, i když ve skutečnosti existují. Odpovídající kritickou hodnotou je 0,687.

Pro tuto práci využijeme sjednocení obou přístupů. Sílu korelace budeme posuzovat podle Chrásky, avšak jako definitivní hranici budeme brát koeficient 0,687 podle Hendla.

Korelaci hledáme pro každý sektor interakčního chování učitele zvlášť. Pro výpočet korelace R_{xy} dopočítáme nejprve hodnotu kovariance S_{xy} , kterou dělíme součinem směrodatných odchylek obou proměnných S_x a S_y (Hendl, 2009, s. 102 a 253).

$$R_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x \cdot S_y} \quad S_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - EX) \cdot (y_i - EY)}{n-1}$$

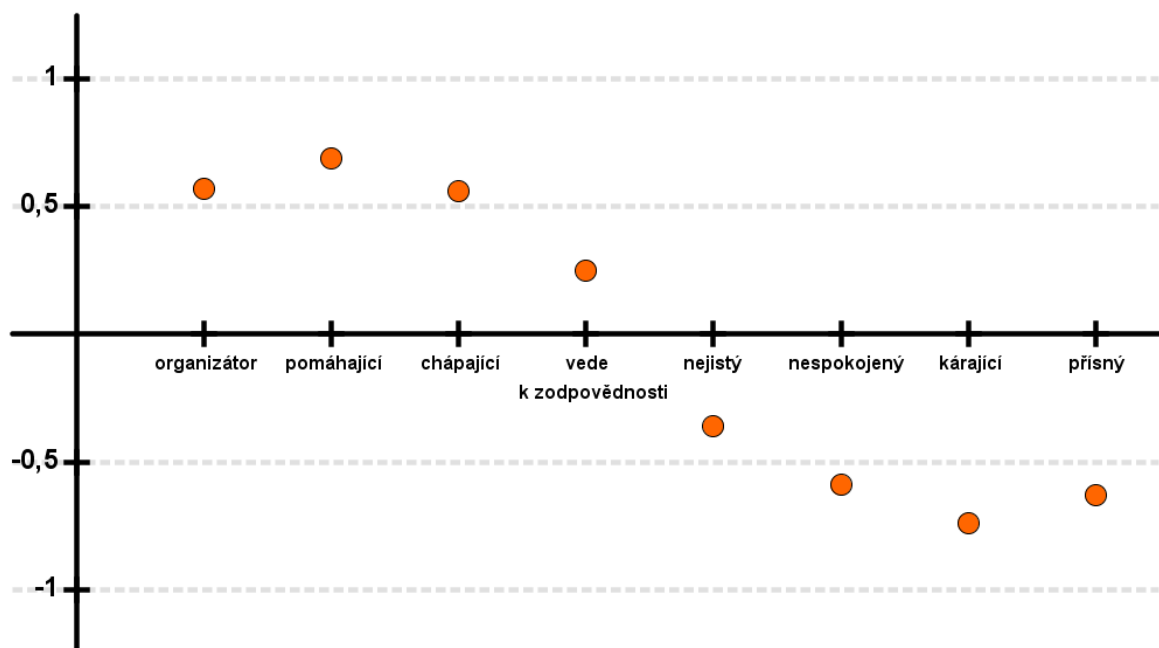
$$S_x = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - EX)^2}{n-1}} \quad S_y = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (y_i - EY)^2}{n-1}}$$

Souhrn výsledků a zároveň jejich chronologické seřazení podle absolutních hodnot představuje následující tabulka 3.4. Na obrázku 3.4 jsou poté výsledky vyobrazeny graficky.

Tabulka 3.4: Výsledky korelační analýzy

výsledky korelace		chronologické seřazení	
organizátor	0,565	kárající	0,744
pomáhající	0,685	pomáhající	0,685
chápatící	0,556	přísný	0,626
vede k zodpovědnosti	0,250	nespokojený	0,590
nejistý	-0,363	organizátor	0,565
nespokojený	-0,590	chápatící	0,556
kárající	-0,744	nejistý	0,363
přísný	-0,626	vede k zodpovědnosti	0,250

Obrázek 3.4: Výsledky korelační analýzy



Též v tomto grafu jsou výsledky uspořádány ke křivce, která silně připomíná sinusoidu.

Jako poslední si uvedeme grafické znázornění výsledků hospitací vzhledem k výsledkům dotazníku QTI vždy v rámci jednoho sektoru grafu interpersonálního chování. Pro lepší názornost jsou osy v poměru 1:4. Každým grafem je proložena regresní přímka, která vyznačuje trend vztahu mezi proměnnými a zároveň se váže k výsledným koeficientům korelace. Přímka má rovnici $y = a + bx$, kde jsou parametry a a b určeny na základě metody nejmenších čtverců (Hendl, 2009, s. 279-282). Přehled grafů je uveden v podkapitole 3.6. Diskuze výsledků.

$$b = R_{xy} \cdot \frac{S_y}{S_x} \qquad a = EY - b \cdot EX$$

3.5.4 Prototyp interakčního stylu učitele

Pro účely tohoto odstavce opustíme kvantitativní stránku výsledků hospitace. Nebudeme nyní pracovat se skutečnou hospitací, ale výsledky odhadneme z grafu interpersonálního chování vzhledem k zjištěným korelačním koeficientům. Záměr je čistě kvalitativní, poněvadž hledáme takový interakční styl učitele, při kterém můžeme předpokládat jeden z nejvyšších možných výsledků hospitace.

Je důležité zdůraznit, že veškeré tyto závěry se vztahují pouze k uvedenému výzkumnému souboru. Žádná aplikace do jiného prostředí tak není možná. Cílem je pouze prozkoumat tento analytický aparát a nastínit tak hledaný prototyp interakčního stylu učitele. Ten poté můžeme porovnat s jednotlivými grafy interpersonálního chování zkoumaných učitelů a zmíněnou typologií.

I přes zjištění konkrétního tvaru prototypu interakčního stylu učitele nejsme schopni dopočítat odpovídající hodnotu hospitace. Korelace vyjadřuje sílu závislosti, nikoliv funkční předpis, na jehož základě by šel zjistit jednoznačný výsledek. Ten tak spadá do intervalu, o kterém můžeme říci, že v něm s jistou pravděpodobností leží hledaná hodnota. Jako určující si zvolíme sektory pomáhající, resp. kárající. Zde totiž vyšla maximální, resp. minimální hodnota korelace. V těchto sektorech tedy musí hledaný graf nabývat hodnot 4 a 0 v uvedeném pořadí. Zbylé hodnoty dopočítáme jako prvky aritmetické posloupnosti, která je definovaná prvním členem a diferencí d .

Všechny výpočty byly provedeny v programu Microsoft Office Excel 2003, aby se zachovaly co nejpřesnější výsledky. Veškeré koeficienty nebyly v praxi nijak manuálně zaokrouhlovány. V této práci jsou pro lepší přehlednost a názornost uvedeny zaokrouhlené hodnoty.

Od všech korelačních koeficientů je odečtena nejnižší získaná hodnota (tedy přibližně -0,744 ze sektoru kárající), čímž je dosaženo pouze kladných hodnot bez ztráty pořadí. Výsledky jsou seřazeny vzestupně jako členy posloupnosti. Diferenci dopočítáme jako nejmenší možnou část ze sektoru pomáhající, tedy podíl maximální hodnoty sektoru (4) a upraveného výsledku korelace. Při použití zaokrouhlené hodnoty můžeme tak psát rovnost $d = 4 : 1,429$. Nyní si uvedeme všech 8 prvků této posloupnosti.

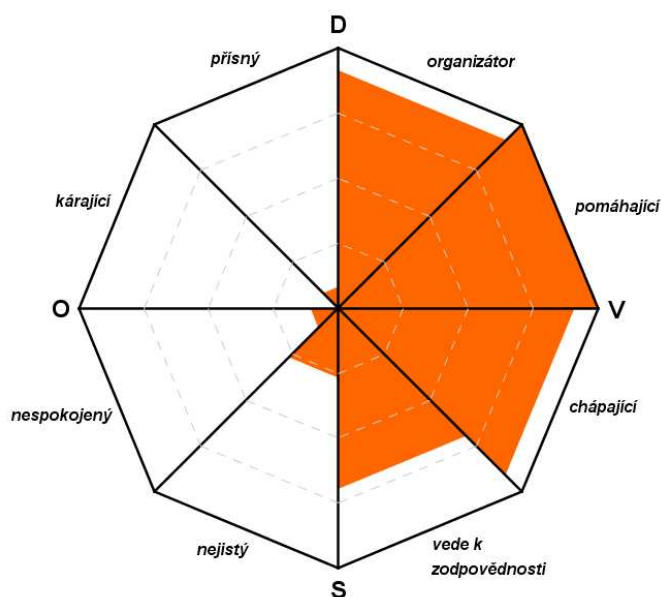
$$\begin{aligned} a_1 &= 0 \\ a_2 &= 0 + 0,118 \cdot d \doteq 0,33 \\ a_3 &= 0 + 0,154 \cdot d \doteq 0,43 \\ a_4 &= 0 + 0,381 \cdot d \doteq 1,07 \\ a_5 &= 0 + 0,994 \cdot d \doteq 2,78 \\ a_6 &= 0 + 1,3 \cdot d \doteq 3,64 \\ a_7 &= 0 + 1,309 \doteq 3,66 \\ a_8 &= 0 + 1,429 = 4 \end{aligned}$$

Výsledky představují hodnoty v sektorech prototypu interakčního stylu učitele. V následující tabulce 3.5 jsou uvedeny v odpovídajícím si pořadí. Na obrázku 3.5 je poté uveden graf prototypu interakčního stylu učitele.

Tabulka 3.5: Prototyp interakčního stylu učitele

sektor	hodnota
organizátor	3,66
pomáhající	4,00
chápatící	3,64
vede k zodpovědnosti	2,78
nejistý	1,07
nespokojený	0,43
kárající	0,00
přísný	0,33

Obrázek 3.5: Prototyp interakčního stylu učitele



Je zřejmé, že teoreticky by mohl existovat učitel, který by v dotazníku QTI získal 0 bodů, tedy v každém sektoru 0 bodů. Stejně tak by mohl existovat jeho protějšek, který by získal celkově 32 bodů, tedy v každém sektoru 4 body. Jedná se pouze o teoretickou možnost, v praxi by takový učitel existoval jen stěží. Konkrétní míra, kterou je myšlený součet bodů ve všech osmi sektorech, je tedy důležitá. Součty bodů zkoumaných učitelů jsou následující.

- učitel A: 15,24 bodů
- učitel B: 15,98 bodů
- učitel C: 15,51 bodů
- učitel D: 15,25 bodů
- učitel E: 16,26 bodů

Lze pozorovat velice blízké hodnoty, i když se jedná o zcela rozdílná šetření. V citované literatuře není uvedena ani přibližně dolní, resp. horní hranice tohoto součtu. Taktéž není uvedeno pravděpodobnostní rozdělení. Můžeme ale očekávat, že se výsledky budou vždy pohybovat kolem průměrné hodnoty 16, což odpovídá zjištěným součtům. V případě prototypu je součet 15,91, což koresponduje s průměrnou hodnotou 16 v toleranci zaokrouhlování.

3.6 Diskuze výsledků

Naším cílem bylo nalézt ve zcela konkrétním souboru učitelů korelační tendence mezi interakčním stylem učitele a jeho způsobem práce s klíčovou kompetencí k učení. Použijeme-li jinou formulaci, snažili jsme se zjistit, jestli má interakční styl učitele souvislost s tím, jak tento učitel poskytuje svým žákům příležitosti k učení se učit.

Výsledky si pracovně rozdělíme do tří skupin

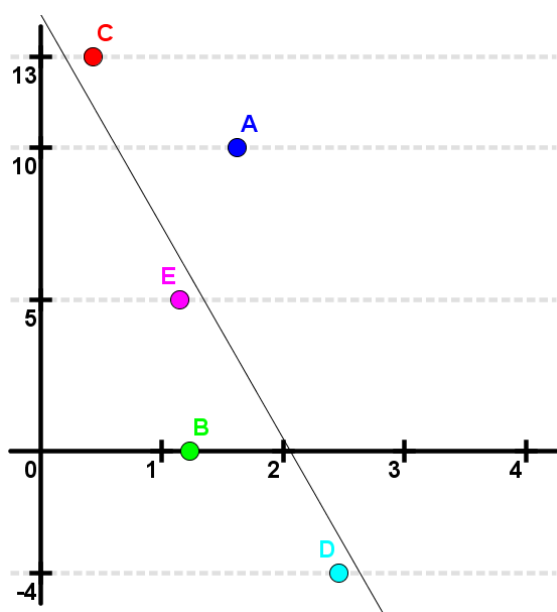
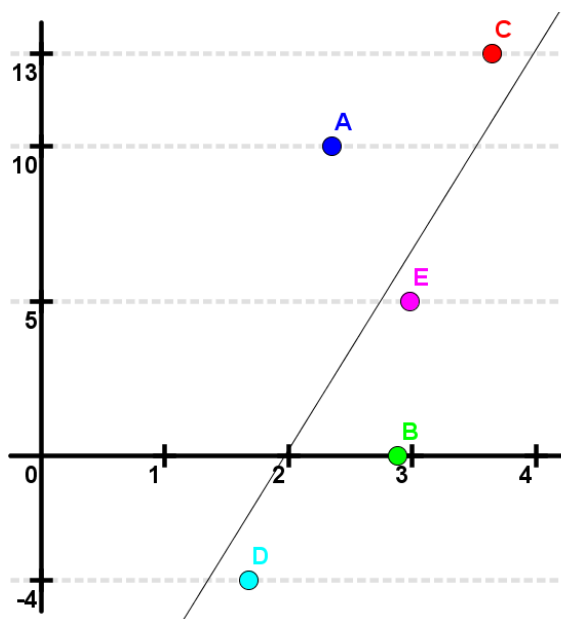
1. silná korelace,
2. střední korelace,
3. slabá korelace.

1. silná korelace

Do této skupiny zahrneme následující sektory a jejich výsledky.

kárající: -0,744 (obr. 3.6)

pomáhající: 0,685 (obr. 3.7.)

Obrázek 3.6: Kárající (-0,744)**Obrázek 3.7:** Pomáhající (0,685)

Sektor kárající leží podle tabulky 3.3 ve vysoké korelační závislosti a zároveň překračuje stanovenou kritickou hodnotu. Nejsou tedy důkazy pro to, abychom mohli vyvrátit, že tento sektor záporně koreluje s hodnotou hospitace. Označíme si jej jako sektor, který nejvíce potlačuje práci učitele s klíčovou kompetencí k učení. Sektor pomáhající jsem se rozhodl též zařadit do této skupiny z důvodu jeho těsné blízkosti obou hranic. Podle tabulky 3.3 náleží o 0,015 bodů do střední závislosti, což je rozdíl 1,5% a podle Hendla (2009, s. 668) leží o 0,002 bodu pod kritickou hranicí, což odpovídá rozdílu 0,2%. Můžeme tvrdit, že z osmi možných sektorů se nám právě u tohoto nejvíce nepodařilo vyvrátit existenci korelační tendence. Pro poskytování příležitostí k učení se učit je tak tento sektor v našem případě nejdůležitější.

2. střední korelace

Do této skupiny spadá již více sektorů. Zde je jejich přehled.

přísný: -0,626 (obr. 3.8)

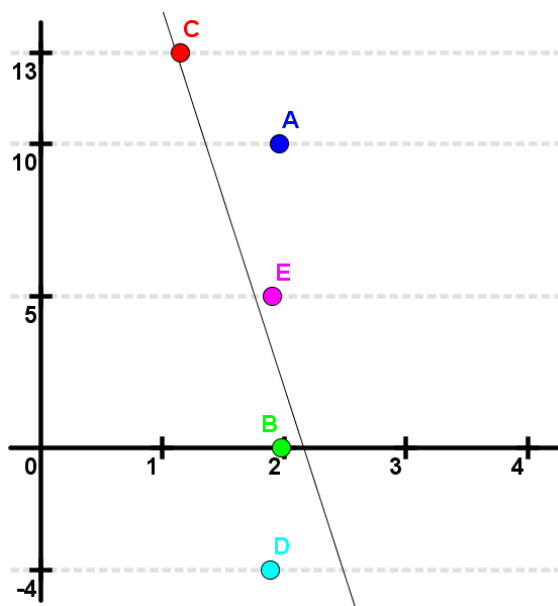
nespokojený: -0,59 (obr. 3.9)

organizátor: 0,565 (obr. 3.10)

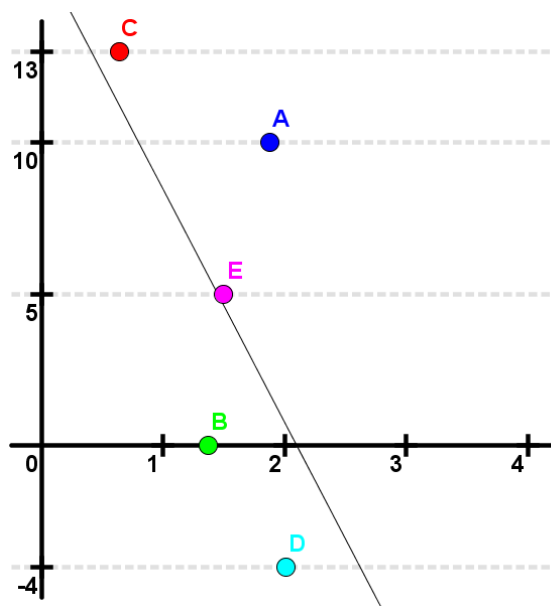
chápat: 0,556 (obr. 3.11)

Sektory jsou řazeny chronologicky podle jejich absolutní hodnoty, avšak na jejich polaritu musí být brán zřetel. Podle tabulky 3.3 leží tyto hodnoty ve střední korelační závislosti. Budeme je tedy chápat jako sektory, které k hodnotám hospitace mají malou pozitivní, resp. negativní korelační tendenci.

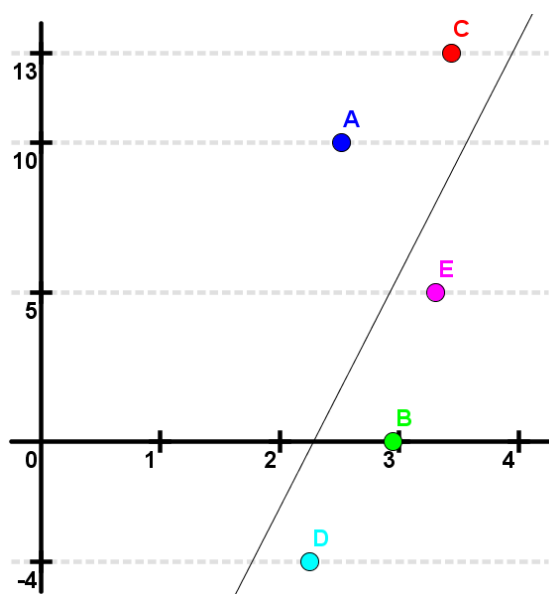
Obrázek 3.8: Přísný (-0,626)



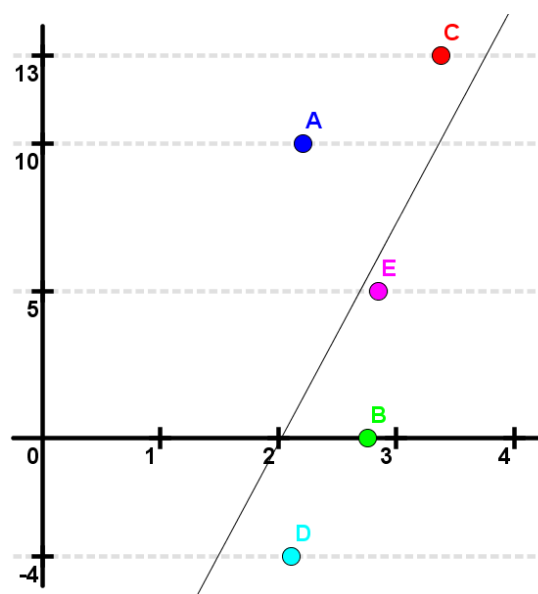
Obrázek 3.9: Nespokojený (-0,59)



Obrázek 3.10: Organizátor (0,565)



Obrázek 3.11: Chápající (0,556)



3. slabá korelace

Sem náleží zbývající sektory interakčního stylu.

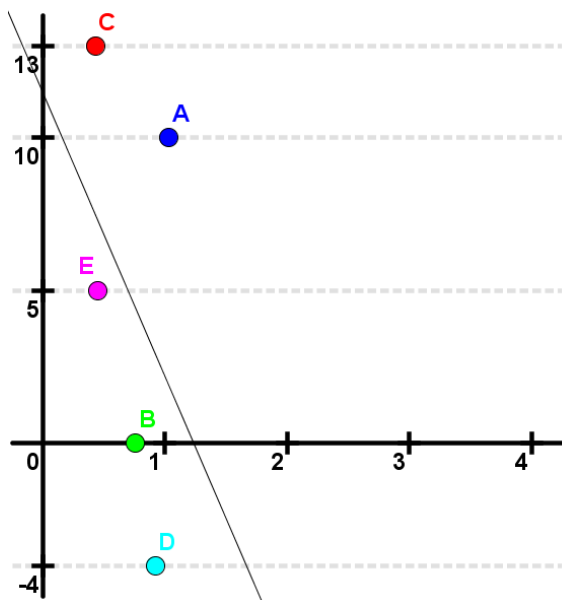
nejistý: -0,363 (obr. 3.12)

vede k zodpovědnosti: 0,25 (obr. 3.13)

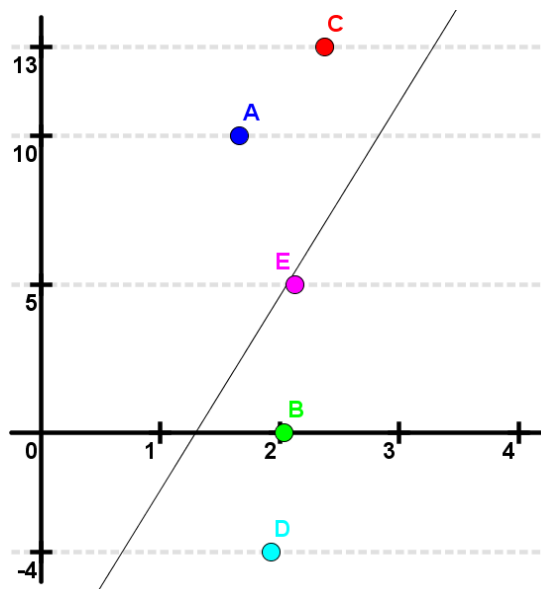
Podle tabulky 3.3 náleží tyto sektory do nízké korelační závislosti a současně leží silně pod kritickou hranicí. Z tohoto důvodu můžeme konstatovat, že se nám nepodařilo dokázat

možnou existenci korelační tendence těchto dvou sektorů interakčního stylu učitele s jeho prací s klíčovou kompetencí k učení.

Obrázek 3.12: Nejistý (-0,363)



Obrázek 3.13: Vede k zodpovědnosti (0,25)



Zaměříme se nyní na uvedené grafy porovnání obou proměnných v jednotlivých sektorech grafu interpersonálního chování. Hodnoty na ose y jsou pro všechny učitele vždy stejné, proto jsou pro odlišení určující pouze hodnoty na ose x. Lze jasně pozorovat monotonii regresní přímky, která vyjadřuje polaritu výsledku korelace. V případě rostoucí, resp. klesající přímky se jedná o kladný, resp. záporný výsledek. Úhel sklonu ale není jediným parametrem. V sektorech organizátor a chápající je rozdíl mezi úhly sklonu přímek $0,94^\circ$ a rozdíl mezi hodnotami korelace 0,009. Tedy v obou případech blízké hodnoty. Naopak v sektorech pomáhající a vede k zodpovědnosti je rozdíl úhlů $0,26^\circ$ a rozdíl mezi hodnotami korelace 0,435, což vede k závěru zjištění existence dalších určujících parametrů. Ty jsou ale v grafickém znázornění jen těžko patrné.

Jako poslední se zaměříme na vytvořený prototyp interakčního stylu učitele. Hned v úvodu je potřeba silně zdůraznit chybu, která je ale pro naše podmínky přijatelná. Výpočet bodů v sektorech grafu se opíral o lineární rozložení výsledků korelace. Jejich skutečné chápání ale lineární není, což je patrné z tabulky 3.3. Nemůžeme tedy brát tyto výsledné hodnoty jako faktické. Sledujme pouze charakteristické vlastnosti výsledného grafu.

Na první pohled je patrná silná převaha k jednomu pólu horizontální osy, a sice vstřícnosti. Můžeme tedy spekulovat, že vstřícnost učitele k žákům je pro práci s klíčovou kompetencí k učení určující. Je důležitým předpokladem k rozvoji této kompetence. Jejím protějškem je odmítavost, která má spíše opačný vliv, čili práci s kompetencí potlačuje. Žádný trend vzhledem k vertikální ose není z grafu patrný.

Dle uvedené typologie z obrázku 3.1 spadá vytvořený prototyp do případů autoritativní, tolerantně-autoritativní a tolerantní. Pokud jej srovnáme s grafy interpersonálního chování zkoumaných učitelů, rozdělíme si je do tří skupin. První skupina zahrnuje ty učitele, kteří se od prototypu liší nejvíce. Patří sem učitel A a D. Druhá skupina je složena z učitelů B a E, kteří se prototypu blíží podstatně více. Do třetí skupiny zařadíme učitele C, který se prototypu přibližuje nejvíce. Jsem si vědom toho, že se jedná pouze o odhad na základě pozorování, který se neopírá o důkladnější analýzu.

Závěr

Na základě tohoto výzkumu, který byl nastíněn v úvodu a podrobně popsán ve vlastním textu práce, jsem dospěl ke konkrétním závěrům, které se výhradně vztahují pouze k uvedenému výzkumnému souboru. Hlavním cílem bylo hledání souvislostí mezi interakčním stylem učitele a jeho prací s klíčovou kompetencí k učení.

Pro měření interakčního stylu jsem využil dotazník QTI a pro zjištění stavu, jak učitel pracuje s klíčovou kompetencí k učení, jsem vybral hospitační arch „Učíme děti učit se“. Takto nasbíraná data se stala dvěma proměnnými pro Pearsonovu korelační analýzu a zdrojovými daty pro odvození prototypu interakčního stylu učitele, který má vzhledem k výzkumnému souboru nejlepší předpoklad pro práci s klíčovou kompetencí k učení.

Interakční styl učitele se projevuje skrze jeho interpersonální chování, které je pracovně rozděleno na osm sektorů – organizátor, pomáhající, chápat, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. U každého z těchto sektorů byl zjištěn korelační koeficient, který tak vypovídá o tom, jakou má tento sektor korelační tendenci ke způsobu učitele, jakým poskytuje příležitosti k učení.

U sektorů „kárající“ (-0,744) a „pomáhající“ (0,685) se mi nepodařilo najít důkazy, které by vyvracely možnost existence korelačních tendencí s prací učitele s klíčovou kompetencí k učení. Sektory „přísný“ (-0,626), „nespokojený“ (-0,59), „organizátor“ (0,565) a „chápat“ (0,556) jsem zařadil do skupiny, která se vyznačuje malou souvislostí s uvedenými korelačními tendencemi. Zbývající sektory „nejistý“ (-0,363) a „vede k zodpovědnosti“ (0,25) nedisponují dle získaných závěrů žádnými tendencemi korelace.

Jako další byl vystaven prototyp interakčního stylu učitele. Zde jsem nesledoval jeho faktické hodnoty, ale pouze charakteristické vlastnosti. Ty jsem dále porovnával se získanými grafy interpersonálního chování sledovaných učitelů a zmíněné typologie. Výsledkem je, že v rámci výzkumného souboru byla vstřícnost učitele pro práci s klíčovou kompetencí k učení určující a jeho odmítavost nejvíce potlačující.

Bibliografické odkazy

Analýza rozvoje klíčových kompetencí na českých ZŠ. *Analýzy a studie společnosti Scio* [online]. 2013, 19.9.2013 [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/klicovky.asp>

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ, 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

Cesta ke kvalitě. *Cesta ke kvalitě, Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Překlad Veronika LYKOVÁ. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P., J. MAREŠ a P. DEN BROK, 2003. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*. S. 126-145 [cit. 2013-10-19]. Dostupné z: http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Adaptacia__Dotaznika_interakcneho_stylu_ucitela.pdf

Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2014-06-07]. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>

Harmonogram. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/harmonogram>

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA, 2009. *Dítě, škola a matematika: Konstruktivistické přístupy k vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-397-0.

HENDL, Jan, 2009. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 695 s. ISBN 978-80-7367-482-3.

KASÍKOVÁ, Hana a Vojtěch ŽÁK, 2011. *Učíme děti učit se: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 34 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-50-7.

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, 75 s. ISBN 978-808-7000-076.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

LUKAS, Josef, 2005. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In: MACEK, Petr a Jiří DALAJKA, ed. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceoborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita, s. 370-376. ISBN 80-210-3804-7.

LUKAS, Josef, 2010. Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*, Brno: AŠP SR a ČR, 2010, 12, 1-2, ISSN 1212-0529.

MAREŠ, J. a P. GAVORA, 2004. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*. 54, 2, s. 101-128. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Nejčastější dotazy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/dotazy>

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2008, 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

Pracovní verze manuálu k dotazníku QTI. Osobní e-mail od J. Lukase zaslaný 18.10.2013.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RYS, Slavomír, 1988. *Hospitace v pedagogické praxi.* Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 160 s.

STEHLÍKOVÁ, Nad'a, 2004. Konstruktivistické přístupy k vyučování matematice. In: HEJNÝ, Milan, Jarmila NOVOTNÁ a Nad'a STEHLÍKOVÁ, ed. *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky.* Praha: PedF UK, s. 11-21.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2007/2008. Praha: Česká školní inspekce, 2008, 143 s.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2008/2009. Praha: Česká školní inspekce, 2009, 109 s.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2009/2010. Praha: Česká školní inspekce, 2010, 114 s.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2010/2011. Praha: Česká školní inspekce, 2011, 98 s.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2011/2012. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 186 s.

Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2012/2013. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 187 s.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON, 2011. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Překlad Barbora JANEČKOVÁ, Zdeněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 283 s. ISBN 978-80-87325-00-1.

WUBBELS, T. a J. LEVY, 1993 citováno podle ČECHOVÁ, Monika, 2010. *Násilí na učitelích ze strany žáků – jeho souvislost s interakčním stylem učitele*. Brno [cit. 2014-03-10]. Diplomová práce. FSS MU. Vedoucí práce Ivana Poledňová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/174092/fss_m/Diplomova_prace-Cechova.pdf

Přílohy

Příloha 1: Vzorově vyplněný a upravený hospitační arch Učíme děti učit se.

HOSPITAČNÍ ARCH - UČÍME DĚTI UČIT SE

Škola (typ, název)	
[redacted]	
Učitel (jméno, příjmení)	
[redacted]	
Třída (ročník, označení v rámci ročníku)	
[redacted]	
Počet žáků (přítomno, celkem)	
[redacted]	
Předmět (název)	
Matematika	
Pořadí vyučovací hodiny (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)	
středa 2. V. 8.55 - 9.40	
Pozorovatel (jméno, příjmení)	Datum (den, měsíc, rok)
M. W.	13. 11. 13

Téma a průběh hodiny (doplňující informace od pozorovatele/učitele)	
8.56 "Dopolední to tak, jak jsem zvyklý" <u>matematika</u> , <u>přítomnost</u> ②	9.08 <u>ovčák</u> <u>bed</u> - <u>okraj</u> <u>kapit.</u> ②
8.57 "Zkus, která je <u>matematika</u> " <u>přítomnost</u> ①	9.21 <u>bed</u> "Jak se to má <u>ovčák</u> " ②
9.00 <u>zaps</u> 48-1,2,3,4,6...	9.22 <u>bed</u> "Zkus <u>bed</u> <u>matematika</u> "
9.05 <u>chvíle</u> <u>zaps</u> <u>bed</u> <u>matematika</u> ②	9.23 <u>bed</u> "Kde <u>matematika</u> <u>střed</u> ?"
9.06 <u>bed</u> <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	9.35 <u>bed</u> <u>matematika</u> <u>střed</u> ②
9.07 <u>matematika</u> a <u>matematika</u> <u>chvíle</u> ②	
9.08 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.09 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.10 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.11 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.12 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.13 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.14 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.15 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.16 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.17 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.18 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.19 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.20 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.21 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.22 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.23 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.24 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.25 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.26 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.27 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.28 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.29 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.30 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.31 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.32 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.33 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.34 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.35 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.36 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.37 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.38 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.39 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	
9.40 <u>matematika</u> <u>střed</u> ②	

ZÁZNAM SITUACÍ A CHARAKTERISTIK

Situace podporující	výskyt			zásah žáků		
	0	+	++	1	2	
Zacílení výuky	X					1.1
Úkolové situace nižšího řádu			X		X	1.2
Úkolové situace vyššího řádu	X					1.3
Podpora výkonu	X					1.4
Žákovská volba	X					1.5
Práce s informačními zdroji	X					1.6
Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích	X					1.7
Reflexe učební činnosti	X					1.8
Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení	X					1.9

Situace tlumící	výskyt			zásah žáků		
	0	-	--	1	2	
Osobnostně ponižující			X		X	2.1
Didakticky nepřijatelné			X		X	2.2

Souhrnné charakteristiky výuky	výskyt				
	--	-	+	++	
Časovost situací				X	3.1
Pozitivní atmosféra		X			3.2
Kontextovost výuky		X			3.3
Celkové hodnocení výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení	1				4

Příloha 2: Vzorově vyplněná závěrečná zpráva k hospitaci pro pozorovaného učitele.

UČÍME DĚTI UČIT SE

Hospitační arch "Učíme děti učit se" se vztahuje ke klíčové kompetenci k učení. Sleduje situace a charakteristiky výuky, které podporují (nebo také tlumí) rozvoj této kompetence.

Arch se skládá ze 3 kategorií a 14ti bodů. Každý bod je hodnocen zvlášť, ale zároveň je k posouzení i celkové hodnocení učitele.

Je nutné zdůraznit především tři důležité faktory.

1. Hospitační arch byl vyhodnocen studentem pedagogické fakulty, nikoliv specializovaným pedagogem nebo psychologem.
2. Pozorování bylo zaměřeno pouze na situace a charakteristiky, které jsou zde uvedeny. Ostatní aspekty výuky důsledků nebyly zahrnuty.
3. Je potřeba si uvědomit, že pozorování probíhalo pouze ve dvou hodinách. Tato skutečnost odpovídá požadavkům hospitace, avšak bude uvážena při interpretaci výzkumných zjištění. Jinými slovy, fakt že právě "takto" vypadaly dvě vyučovací hodiny, ještě nemusí znamenat, že "takto" vypadají všechny.

Následují výsledky učitele. Jednotlivé kategorie i body jsou poté vysvětleny na druhé straně listu.

škola
učitel

Situace podporující		
1.1	Zacílení výuky	1
1.2	Úkolové situace nižšího řádu	3
1.3	Úkolové situace vyššího řádu	0
1.4	Podpora výkonu	0
1.5	Žákovská volba	2
1.6	Práce s informačními zdroji	0
1.7	Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích	1,5
1.8	Reflexe učební činnosti	0
1.9	Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení	0

Situace tlumící		
2.1	Osobnostně ponižující	-1,5
2.2	Didakticky nepřijatelné	0

Souhrnné charakteristiky výuky		
3.1	Časovost situací	4
3.2	Pozitivní atmosféra	4
3.3	Kontextovost výuky	-4

Celkové hodnocení učitele 10

Výsledky lze posoudit s následujícími kritérii (převzato a odvozeno z manuálu k hospitačnímu archu). Jednotlivá bodová skóre jsou vysvětlena na druhé straně tohoto listu.

Situace podporující		Situace tlumící		Souhrnné charakteristiky	
skóre	výsledek	skóre	výsledek	skóre	výsledek
≥ 2	dobrý výsledek	0	dobrý výsledek	≥ 2	dobrý výsledek
< 2	prostor pro zlepšení	< 0	prostor pro zlepšení	< 2	prostor pro zlepšení

Celkové hodnocení		prostor pro zlepšení ← → dobrý výsledek					
skóre	výsledek	-20	-3	14	31	48	
≥ 31	dobrý výsledek						
< 31	prostor pro zlepšení						

Kvysledkům obecně

Každý bod i celkové hodnocení se pohybuje v určitém bodovém rozsahu. Obecně platí, že čím více kladných bodů, tím více je kompetence k učení podporována a čím více záporných bodů, tím více je kompetence k učení tlumena. Nulová hodnota znamená, že tento bod není ani podporován, ani tlumen. Celkové hodnocení učitele se pohybuje v rozsahu -20 až 48.

1. Situace podporující

Jsou to ty situace, které optimálně přispívají k rozvoji kompetence k učení.

Poněvadž kompetenci podporují, pohybují se v kladném rozsahu a k celkovému hodnocení se přičítají. Bodový rozsah je 0 až 4.

1.1 Zacílení výuky Výuka je zřetelně nasměrována k cílené učební činnosti.

1.2 Úkolové situace nižšího řádu Učení je zaměřené na znalosti a jednoduché dovednosti. Je využíváno nižších myšlenkových operací.

1.3 Úkolové situace vyššího řádu Předkládání úkolů produktivní (problémové) povahy. Úkoly analyticko-syntetické a induktivně-deduktivní.

1.4 Podpora výkonu Učitel je ochotný a připravený poskytnout žákům pomoc. Žáky při plnění obtížných úkolů povzbuzuje.

1.5 Žákovská volba Žáci mají více prostoru pro rozhodování o směru, obsahu a způsobu učení.

1.6 Práce s informačními zdroji Ve výuce se vědomě pracuje s informačními zdroji orientujícími žáka k dalšímu učení. Nepatří sem práce s běžnou učebnicí a pr. sešitem.

1.7 Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích Pokud se v učení žáka vyskytnou obtíže, jsou učitelem rozpoznány a žákovi je poskytnuta pomoc.

1.8 Reflexe učební činnosti Ve výuce jsou navozeny situace, kdy se reflektuje učební činnost (nikoliv však obsah). Žáci se učí uvažovat o svém učení.

1.9 Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

Ve výuce je vyhrazen zvláštní časový úsek k samostatnému rozvíjení některé části samotné kompetence k učení.

2. Situace tlumící

Jsou to ty situace, které žáky omezují v tom, aby se u nich kompetence k učení rozvíjela.

Poněvadž kompetenci tlumí, pohybují se v záporném rozsahu a od celkového hodnocení se odčítají. Bodový rozsah je -4 až 0.

2.1 Osobnostně ponižující Situace jsou zaměřené především na posuzování a napadání (většinou zřetelně emoční) osobnostních rysů žáků. Jedná se např. o zesměšňování, ztrapňování a ironizování.

2.2 Didakticky nepřijatelné Výuka je chybně didakticky nastavena. Neadekvátní výběr a uspořádání učiva, realizace procesu vyučování.

3. Souhrnné charakteristiky výuky

V tomto případě nejde o jednotlivé situace, neboť tyto charakteristiky jsou základnou pro vytváření situací, vnímáme je v celku výuky, nejen v časově omezených situacích.

Bodový rozsah je -4 až 4.

3.1 Časovost situací Jednotlivým činnostem je v hodině věnován adekvátní čas, nevzniká časový stres ani prázdný nenaplněný čas.

3.2 Pozitivní atmosféra Ve výuce vládne pozitivní atmosféra pro učení. Do výuky je zapojen učitel i žáci.

3.3 Kontextovost výuky Výuka je propojena s realitou života, učivo je logicky provázáno ve smysluplný celek. Ve výuce je zájem o žákovské zkušenosti.

Zdroj

KASÍKOVÁ, Hana a Vojtěch ŽÁK. *Učíme děti učit se: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 34 s. ISBN 978-80-87063-50-7.

Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/12_Ucime_deti_ucit_se.pdf

Příloha 3: Upravené a vzorově vyplněné dotazníky QTI seřazeny následovně – pro žáky učitele, pro žáky učitelky, pro dotazovaného učitele.

QTI - dotazník interakčního stylu učitele

© T. Wubbles - J. Levy (1993)

© Česká verze J. Lukas - J. Mareš - P. Gavora (2009)

V tomto dotazníku můžeš vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitele tak, jak ho vidíš a vnímáš.

Dotazník mimo jiné slouží k vědeckým účelům, a proto bych byl rád, kdybys svého učitele popsal(a) co nejpřesněji. Zkus psát opravdu to, co si myslíš - obávat se nemusíš - odpovědi Tvůj učitel v žádném případě neuvidí. Poskytnu mu pouze obecné shrnutí výsledků všech dotazníků ze dvou tříd Vaší školy.

Dotazník je pro tebe tedy **anonymní** - nepiš na něj svoje jméno. Avšak následující tabulku vyplň pečlivě! Pokud něčemu v ní, ale i v celém dotazníku nebudeš zcela přesně rozumět, zeptej se.

Škola a třída		Dnešní datum	20. 5.
Jméno posuzovaného učitele		Pohlaví (zakroužkuj)	Muž - Žena

V tomto dotazníku je ti předložena řada výroků o učiteli. U každého výroku **zakroužkuj** svůj názor. Například:

O tomto učiteli můžu říci: Vyjadřuje se jasně	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Když si myslíš, že se **vždy** vyjadřuje jasně, zakroužkuj **4**. Když si myslíš, že se **nikdy** nevyjadřuje jasně, zakroužkuj **0**. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžeš zakroužkovat také 1, 2 nebo 3. Vždy však jen jednu číslici! Pokud se spleteš, přeškrtni, co neplatí a zakroužkuj, co platí.

Učitele hodnot sám (sama). Nejde o test. Tvůj názor se může lišit od názoru spolužáků.

	O tomto učiteli můžu říci:	nikdy				vždy
1	Udrží naši pozornost	0	1	2	3	4
2	Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	3	4
3	Vidíme, že je nejistý	0	1	2	3	4
4	Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říct	0	1	2	3	4
5	Myslí si, že toho víme málo	0	1	2	3	4
6	Dává nám možnost rozhodovat o věcech, týkajících se třídy	0	1	2	3	4
7	Je přísný	0	1	2	3	4
8	Snadno se naštve	0	1	2	3	4
9	Učivo vysvětluje jasně	0	1	2	3	4
10	Můžeme se na něj spolehnout	0	1	2	3	4
11	Je váhavý	0	1	2	3	4
12	Když s ním v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
13	Myslí si, že se málo učíme	0	1	2	3	4
14	Musíme být u něho tiše jako v kostele	0	1	2	3	4

	O tomto učiteli můžu říci:	nikdy				vždy
15	Můžeme se spolupodílet na jeho rozhodnutích	0	1	2	3	4
16	Ponižuje nás	0	1	2	3	4
17	Je dobrým organizátorem	0	1	2	3	4
18	Je k nám přátelský	0	1	2	3	4
19	Když ve třídě vyvádíme, je zmatený	0	1	2	3	4
20	Když chceme něco říci, naslouchá nám	0	1	2	3	4
21	Vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
22	Při zkoušení je těžké u něj dostat dobrou známku	0	1	2	3	4
23	Dává nám možnost vybrat si úlohy podle našeho zájmu	0	1	2	3	4
24	Zesměšňuje nás	0	1	2	3	4
25	Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
26	Důvěřujeme mu	0	1	2	3	4
27	Vypadá, jakoby pořád nevěděl, co má dál dělat	0	1	2	3	4
28	Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
29	Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
30	Jeho požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	Mluví s námi otevřeně	0	1	2	3	4
32	Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
33	Hodně se u něho naučíme	0	1	2	3	4
34	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
35	Je plachý	0	1	2	3	4
36	Dokáže se vcítit do našich problémů	0	1	2	3	4
37	Cokoliv uděláme, je to podle něho špatně	0	1	2	3	4
38	Vnucuje nám svoje názory	0	1	2	3	4
39	Důvěřuje nám	0	1	2	3	4
40	Rád zakazuje	0	1	2	3	4
41	Všechno má dobře promyšlené	0	1	2	3	4
42	Když něčemu nerozumíme, ochotně nám to vysvětlí ještě jednou	0	1	2	3	4
43	Utíká před zodpovědností	0	1	2	3	4
44	Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
45	Je podezřívavý	0	1	2	3	4
46	Je náročný	0	1	2	3	4
47	Vede nás k tomu, abychom sami přicházeli s návrhy	0	1	2	3	4
48	Vyzívá se v tom, že nás opravuje	0	1	2	3	4
49	Jeho hodina má hlavu a patu	0	1	2	3	4
50	Věnuje se nám i mimo vyučování	0	1	2	3	4
51	Mění svoje rozhodnutí	0	1	2	3	4
52	Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
53	Ať uděláme cokoli, je mu to málo	0	1	2	3	4
54	Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
55	Víc kritizuje, než chválí	0	1	2	3	4
56	Říká nám přesně, co od nás chce	0	1	2	3	4
57	Je ohleduplný	0	1	2	3	4
58	Jsme z něho vystrašení	0	1	2	3	4
59	Chová se povýšeně	0	1	2	3	4

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.

Podívej se ještě, zda jsi někde **nezapomněl(a) zakroužkovat** odpověď.

QTI - dotazník interakčního stylu učitelky

© T. Wubbles - J. Levy (1993)

© Česká verze J. Lukas - J. Mareš - P. Gavora (2009)

V tomto dotazníku můžeš vyjádřit svůj názor na činnost a chování učitelky tak, jak ji vidíš a vnímáš. Dotazník mimo jiné slouží k vědeckým účelům, a proto bych byl rád, kdybys svoji učitelku popsal(a) co nejpřesněji. Zkus psát opravdu to, co si myslíš - obávat se nemusíš - odpovědi Tvoje učitelka v žádném případě neuvidí. Poskytnu jí pouze obecné shrnutí výsledků všech dotazníků ze dvou tříd Vaší školy.

Dotazník je pro tebe tedy **anonymní** - nepiš na něj svoje jméno. Avšak následující tabulku vyplň pečlivě! Pokud něčemu v ní, ale i v celém dotazníku nebudeš zcela přesně rozumět, zeptej se.

Škola a třída		Dnešní datum	19.11
Jméno posuzované učitelky		Pohlaví (zakroužkuj)	Muž - <u>Žena</u>

V tomto dotazníku je ti předložena řada výroků o učitelce. U každého výroku **zakroužkuj** svůj názor. Například:

O této učitelce můžu říci: Vyjadřuje se jasně	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

Když si myslíš, že se **vždy** vyjadřuje jasně, zakroužkuj **4**. Když si myslíš, že se **nikdy** nevyjadřuje jasně, zakroužkuj **0**. Podle toho, jak často se vyjadřuje jasně, můžeš zakroužkovat také 1, 2 nebo 3. Vždy však jen jednu číslici! Pokud se spleteš, přeškrtni, co neplatí a zakroužkuj, co platí.

Učitelku hodnot sám (sama). Nejde o test. Tvůj názor se může lišit od názoru spolužáků.

	O této učitelce můžu říci:	nikdy				vždy
1	Udrží naši pozornost	0	1	2	3	<u>4</u>
2	Když si nedokážeme s něčím poradit, pomůže nám	0	1	2	<u>3</u>	4
3	Vidíme, že je nejistá	0	<u>1</u>	2	3	4
4	Když máme na věc jiný názor, můžeme ho říct	0	1	<u>2</u>	3	4
5	Myslí si, že toho víme málo	<u>0</u>	1	2	3	4
6	Dává nám možnost rozhodovat o věcech, týkajících se třídy	<u>0</u>	1	2	3	4
7	Je přísná	0	1	2	3	<u>4</u>
8	Snadno se naštvě	0	1	<u>2</u>	3	4
9	Učivo vysvětluje jasně	0	1	<u>2</u>	3	4
10	Můžeme se na ni spolehnout	0	1	2	3	<u>4</u>
11	Je váhavá	0	1	<u>2</u>	3	4
12	Když s ní v něčem nesouhlasíme, můžeme o tom diskutovat	0	1	<u>2</u>	3	4
13	Myslí si, že se málo učíme	0	1	2	<u>3</u>	4
14	Musíme být u ní tiše jako v kostele	0	1	2	3	<u>4</u>

	O této učitelce můžu říci:	nikdy				vždy
15	Můžeme se spolupodílet na jejích rozhodnutích	0	1	2	3	4
16	Ponižuje nás	0	1	2	3	4
17	Je dobrým organizátorem	0	1	2	3	4
18	Je k nám přátelská	0	1	2	3	4
19	Když ve třídě vyvádíme, je zmatená	0	1	2	3	4
20	Když chceme něco říci, naslouchá nám	0	1	2	3	4
21	Vypadá nespokojeně	0	1	2	3	4
22	Při zkoušení je těžké u ní dostat dobrou známku	0	1	2	3	4
23	Dává nám možnost vybrat si úlohy podle našeho zájmu	0	1	2	3	4
24	Zesměšňuje nás	0	1	2	3	4
25	Jde přímo k věci	0	1	2	3	4
26	Důvěřujeme jí	0	1	2	3	4
27	Vypadá, jakoby pořád nevěděla, co má dál dělat	0	1	2	3	4
28	Snaží se nás pochopit	0	1	2	3	4
29	Vypadá nešťastně	0	1	2	3	4
30	Její požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	Mluví s námi otevřeně	0	1	2	3	4
32	Mívá špatnou náladu	0	1	2	3	4
33	Hodně se u ní naučíme	0	1	2	3	4
34	Vytváří ve třídě příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
35	Je plachá	0	1	2	3	4
36	Dokáže se vcítit do našich problémů	0	1	2	3	4
37	Cokoliv uděláme, je to podle ní špatně	0	1	2	3	4
38	Vnucuje nám svoje názory	0	1	2	3	4
39	Důvěřuje nám	0	1	2	3	4
40	Ráda zakazuje	0	1	2	3	4
41	Všechno má dobře promyšlené	0	1	2	3	4
42	Když něčemu nerozumíme, ochotně nám to vysvětlí ještě jednou	0	1	2	3	4
43	Utíká před zodpovědností	0	1	2	3	4
44	Dokáže nás vyslechnout	0	1	2	3	4
45	Je podezřívavá	0	1	2	3	4
46	Je náročná	0	1	2	3	4
47	Vede nás k tomu, abychom sami přicházeli s návrhy	0	1	2	3	4
48	Vyžívá se v tom, že nás opravuje	0	1	2	3	4
49	Její hodina má hlavu a patu	0	1	2	3	4
50	Věnuje se nám i mimo vyučování	0	1	2	3	4
51	Mění svoje rozhodnutí	0	1	2	3	4
52	Přijímá omluvu, když uvedeme rozumné důvody	0	1	2	3	4
53	Ať uděláme cokoli, je jí to málo	0	1	2	3	4
54	Tvrdě známkuje	0	1	2	3	4
55	Víc kritizuje, než chválí	0	1	2	3	4
56	Říká nám přesně, co od nás chce	0	1	2	3	4
57	Je ohleduplná	0	1	2	3	4
58	Jsme z ní vystrašení	0	1	2	3	4
59	Chová se povýšeně	0	1	2	3	4

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku.

Podívej se ještě, zda jsi někde **nezapomněl(a) zakroužkovat** odpověď.

QTI - dotazník interakčního stylu učitele

© T. Wubbles - J. Levy (1993)

© Česká verze J. Lukas - J. Mareš - P. Gavora (2009)

V tomto dotazníku můžete vyjádřit názor na svoji činnost a chování ve vyučovací hodině tak, jak sám (sama) sebe vidíte a vnímáte.

Budu rád, pokud se budete v dotazníku charakterizovat co nejpřesněji. Vaše konkrétní názory, vyjádřené v tomto dotazníku se v žádném případě nedostanou do jiných rukou než do rukou administrátora. Primárně je dotazník určen pro sebereflexi Vaší výuky a pro případnou další práci s touto sebereflexí.

Jméno a příjmení	Dnešní datum
	20.5.2014
Název školy	Délka Vaší pedagog. praxe
PLKĚŇ	11
Předměty a třídy, které vyučujete	
MATEMATIKA, FYZIKA	

V následujícím dotazníku Vám tedy předkládám mnoho výroků – u každého prosím o **zakroužkování** Vašeho názoru. Například:

Lze o mne říci: Na žáky jsem náročný/-á	0	1	2	3	4
---	---	---	---	---	---

Pokud si myslíte, že jste **vždy** náročný(á), zakroužkujte číslici **4**. Pokud si myslíte, že nejste **nikdy** náročný(á), zakroužkujte **0**. Pokud je vaše míra náročnosti jiná, můžete ji vyjádřit zakroužkováním jiné číslice, tedy 1, 2 nebo 3. Vždy však jen právě jednu číslici! Pokud se spletete nebo jste si odpověď rozmysleli, škrtněte to, co neplatí a zakroužkujte to, co platí.

	Lze o mne říci:	nikdy				vždy
1	Dokážu udržet žákovu pozornost	0	1	2	3	4
2	Když si žáci nedokážou s něčím poradit, pomůžu jim	0	1	2	3	4
3	Asi působím nejistě	0	1	2	3	4
4	Když mají žáci na věc jiný názor, mohou ho říci	0	1	2	3	4
5	Myslím si, že toho žáci málo vědí	0	1	2	3	4
6	Dávám žákům možnost rozhodovat o věcech, týkajících se třídy	0	1	2	3	4
7	Jsem přísný/-á	0	1	2	3	4
8	Je snadné mne rozčílit	0	1	2	3	4
9	Učivo vysvětluji jasně	0	1	2	3	4
10	Žáci se na mne mohou spolehnout	0	1	2	3	4
11	Asi jsem váhavý/-á	0	1	2	3	4
12	Když se mnou žáci v něčem nesouhlasí, můžeme o tom diskutovat	0	1	2	3	4
13	Dávám žákům najevo, že se málo učí	0	1	2	3	4
14	U mě musí být ve třídě ticho jako v kostele	0	1	2	3	4
15	Žáci se mohou spolupodílet na mých rozhodnutích	0	1	2	3	4
16	Asi žáky ponižuji	0	1	2	3	4

	Lze o mne říci:	níky				vždy
17	Jsem dobrým organizátorem (organizátorkou)	0	1	2	3	4
18	Jsem vůči žákům přátelský/-á	0	1	2	3	4
19	Když žáci vyvádějí, působím zmateně	0	1	2	3	4
20	Pokud žáci chtějí něco říci, snažím se jim naslouchat	0	1	2	3	4
21	Vypadám asi nespokojeně	0	1	2	3	4
22	Při zkoušení je u mě těžké dostat dobrou známku	0	1	2	3	4
23	Nechávám žáky pracovat samostatně	0	1	2	3	4
24	Občas některé žáky zesměšňuji	0	1	2	3	4
25	Jdu vždy přímo k věci	0	1	2	3	4
26	Žáci mi důvěřují	0	1	2	3	4
27	Asi vypadám, jako bych nevěděl/-a, co mám dělat	0	1	2	3	4
28	Snažím se žáky pochopit	0	1	2	3	4
29	Asi vypadám nešťastně	0	1	2	3	4
30	Moje požadavky jsou velmi vysoké	0	1	2	3	4
31	Mluvím se žáky otevřeně	0	1	2	3	4
32	Mívám špatnou náladu	0	1	2	3	4
33	Žáci se u mě hodně naučí	0	1	2	3	4
34	Ve třídě navozuji příjemnou atmosféru	0	1	2	3	4
35	Jsem spíš plachý/-á	0	1	2	3	4
36	Dokážu se vcítit do problémů žáků	0	1	2	3	4
37	Cokoli žáci udělají, zdá se mi špatné	0	1	2	3	4
38	Vnucuji žákům svoje názory	0	1	2	3	4
39	Důvěřuji žákům	0	1	2	3	4
40	Rád/-a něco zakazuji	0	1	2	3	4
41	Všechno mám dobře promyšlené	0	1	2	3	4
42	Když žáci něčemu nerozumějí, ochotně jim to vysvětlím ještě jednou	0	1	2	3	4
43	Mám tendenci utíkat před zodpovědností	0	1	2	3	4
44	Dokážu žáky vyslechnout	0	1	2	3	4
45	Jsem asi podezřivý/-á	0	1	2	3	4
46	Jsem náročný/-á	0	1	2	3	4
47	Vedu žáky k tomu, aby sami přicházeli s návrhy	0	1	2	3	4
48	Vyžívám se v tom, že žáky opravuji	0	1	2	3	4
49	Moje hodiny mají hlavu a patu	0	1	2	3	4
50	Věnuji se žákům i mimo vyučování	0	1	2	3	4
51	Častěji měním svá rozhodnutí	0	1	2	3	4
52	Přijmu žákovu omluvu, pokud uvede rozumné důvody	0	1	2	3	4
53	Ať žáci udělají cokoli, zdá se mi to stále málo	0	1	2	3	4
54	Známkuji přísně	0	1	2	3	4
55	Asi víc kritizuji, než chválím	0	1	2	3	4
56	Dávám žákům přesně najevo, co od nich chci	0	1	2	3	4
57	Jsem ohleduplný/-á	0	1	2	3	4
58	Žáci se mne bojí	0	1	2	3	4
59	Možná se chovám povýšeně	0	1	2	3	4

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

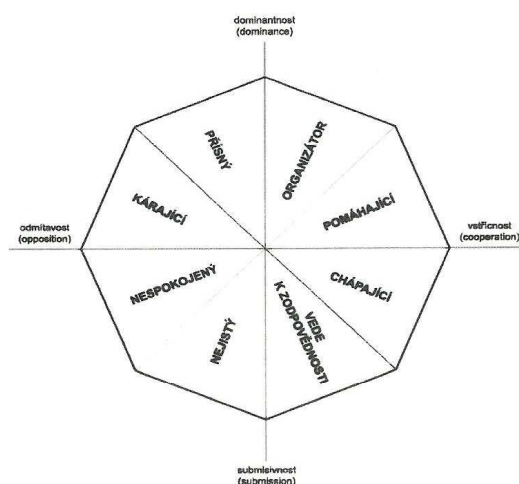
Podívejte se ještě, prosím, zda jste někde **nezapomněl/a zakroužkovat** odpověď.

Příloha 4: Vzorově vyplněná závěrečná zpráva k dotazníku QTI pro posuzovaného učitele.

INTERPERSONÁLNÍ STYL UČITELE - DOTAZNÍK QTI

Dotazník QTI je zaměřen na hodnocení interakčního stylu učitele. Pojmem "interakční styl" rozumíme způsob jeho komunikace a interakce ve škole především však ve vyučovacích hodinách se žáky. Též se dá říci, že se jedná o chování učitele ve vztahu k žákům.

Výstup je popisován grafem za pomoci souřadnicového systému. Základem grafu je dvouosý model. Vertikální osa má krajní póly dominantnost a submisivnost, horizontální osa má krajní póly odmítavost a vstřícnost. Z tohoto modelu pak vychází osmísektorový klasifikační systém (viz obrázek).



Uspořádání os a jednotlivých sektorů není náhodné, naopak lze pozorovat dvě závislosti.

Za prvé je potřeba vnímat polohu os i sektorů najednou. Například učitel, který má silnou vlastnost být pomáhající a chápaající, bude s jistou pravděpodobností více vstřícný než odmítavý.

Za druhé chování sousedních sektorů si je bližší, než sektorů protilehlých, které si spíše navzájem tvoří opozici. Například učitel, který je vůči žákům kárající, se bude více projevovat jako přísný než jako chápaající. Stejnou vlastností se samozřejmě řídí i jednotlivé osy.

Dalším výstupem je tabulka, ve které jsou uvedeny konkrétní hodnoty v jednotlivých sektorech. Tabulky i grafy viz níže.

Tento výstup obsahuje výsledný interakční styl učitele, který byl zjišťován od žáků ze dvou tříd, které daný učitel učí. Vždy se jednalo konkrétně o hodiny matematiky. K porovnání je zde též interakční styl učitele, který byl zjištěn na základě dotazníku, který vyplnil sám učitel.

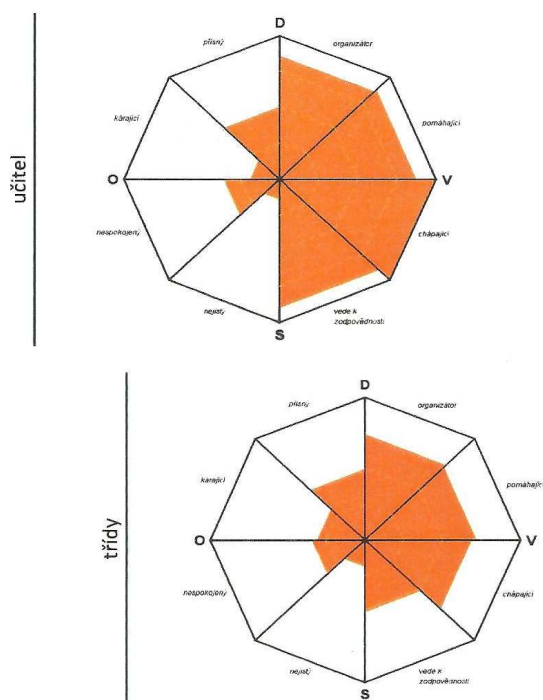
Postupem času (během standardizace dotazníku) bylo vytvořeno osm základních typů učitelova interakčního stylu. Jejich obrázkový přehled i krátký popis naleznete na následujících stranách.

Výsledky učitele

	učitel	třídy
organizátor	3,43	2,95
pomáhající	3,50	2,88
chápaající	4,00	2,76
vede k zodpovědnosti	3,60	2,04
nejistý	0,57	0,76
nespokojený	1,43	1,37
kárající	0,75	1,23
přísný	2,00	1,98

Učitel

Třídy



Zdroje

- [1] LUKAS, J. a J. ŠEREK. Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI pro II. stupeň českých základních škol. In *Sociální procesy a osobnost 2008. Zborník z konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2009, s. 786-797.
- [2] GAVORA, P., J. MAREŠ a P. DEN BROK. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2003, s. 126-145.
- [3] WUBBELS, T. a J. LEVY, 1993 citováno podle ČECHOVÁ, Monika, 2010. *Násilí na učitelích ze strany žáků – jeho souvislost s interakčním stylem učitele*. Brno. Diplomová práce. FSS MU. Vedoucí práce Ivana Poledňová.

Typologie učitelova interakčního stylu

Direktivní (Directive)

Je spíše orientovaný na úkol, práci ve třídě má dobře a efektivně organizovanu i na delší časové období. Ve třídě působí dominantně a obvykle dokáže udržet pozornost žáků.

Autoritativní (Authoritative)

Bývá žáky nejčastěji označován za dobrého učitele. Je také orientován na úkol, zároveň však vytváří pozitivní a přívětivé klima třídy. Pravidla a role v systému třídy jsou pevně stanoveny, ovšem učitel je k žákům laskavější a tím dokáže podpořit žáky k většímu výkonu než direktivita typu předchozího.

Tolerantně-autoritativní (Tolerant and Authoritative)

Používá rozmanité přístupy, které podporují odpovědnost a svobodu u žáků a na které žáci dobře reagují. Preferuje skupinovou práci uvnitř třídy. Na rozdíl od autoritativního typu navazuje bližší vztah se žáky, jeho hodiny jsou zábavné, žáci na ně rádi chodí.

Tolerantní (Tolerant)

Tento typ učitele může vytvářet ve třídě podporující a přívětivou atmosféru, žáci mají jeho hodiny rádi. Někdy působí tento typ až dezorganizovaně, nemá pečlivě připraveny hodiny a studenty nijak neomezuje. Zajímá se i o osobní život svých žáků, je tedy více orientovaný na vztah.

Nejistý-tolerantní (Uncertain/Tolerant)

Je velmi vstřícný k žákům, snaží se jim pomáhat, avšak jeho vedení třídy je slabé. Jeho výuka je málo strukturovaná, její obsah je často nekompletní a málo na sebe navazuje. Chování učitele tohoto typu je občas nečitelné, žáci nevědí, co od něj mohou očekávat.

Nejistý-agresivní (Uncertain/Aggressive)

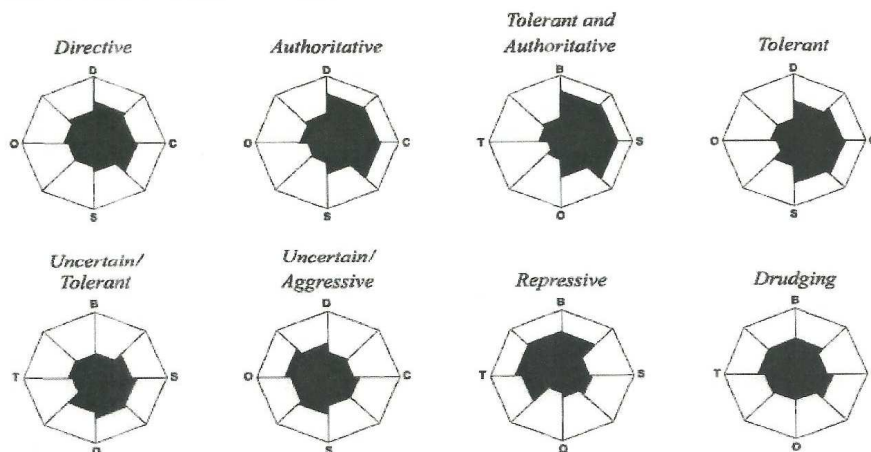
V jeho třídě se učitel a žáci stávají soupeři, probíhá mezi nimi neustálý konflikt, kdy učitel žáky trestá a ti o to více zlobí a provokují. Své nejisté prosazování autority nahrazuje prudkostí reakcí, agresivním stylem komunikace k žákům či křikem.

Represivní (Repressive)

Vyžaduje od žáků extrémní poslušnost a striktní dodržování pravidel, reaguje přehnaně i na drobná porušení pravidel, pak bývá sarkastický či "trestá" žáky špatnými známkami. Je orientovaný na výkon, kterého však žáci dosahují obtížně, protože se jim ze strany učitele nedostává pomoci a podpory.

Učitel "dřič" (Drudging)

Nachází se někde mezi nejistým-tolerantním a nejistým-agresivním typem. Má s nimi společnou neustálou snahu o prosazení své autority, na rozdíl od nich však obvykle bývá úspěšný v "uřízení" třídy, avšak za cenu vynakládání nepřiměřeného množství svých sil. Jeho žáci umí být pozorní do té doby, dokud je aktivně motivuje.



Příloha 5: Vzorově vyplněný záznam situačních vlivů k dotazníku QTI.

ZÁZNAMOVÝ ARCH SITUAČNÍCH VLVŮ K DOTAZNÍKU QTI

Škola (typ, název)	Administrátor (jméno, příjmení)
Učitel, který je posuzován (jméno, příjmení)	Počet žáků (přítomno, celkem)
Třída (ročník, označení v rámci ročníku)	Předmět (místo kterého je dotazník administrován)
Vyučovací hodina (den v týdnu, pořadí hodiny ve dni)	Datum (den, měsíc, rok)

Jaké bylo "fyzické" prostředí třídy (např.: stísněné, hlučné, příliš teplo nebo zima apod.)?

v pořádku

Kolikátým rokem učí učitel danou třídu (a v jakých předmětech)?

první rok

Vyskytla se nějaká slovní hodnocení daného učitele? Pokud ano, jaká?

ne

Jaká byla převládající nálada ve třídě (např.: vstřícná, veselá, žáci ne/spolupracovali, ne/zajímali se, bavili se apod.)?

pozitivní, žáci se smějí a špekulují

Změnilo se chování třídy v průběhu administrace? Pokud ano, jak?

ne

Jaké byly nejčastější položky, na které se žáci ptali?

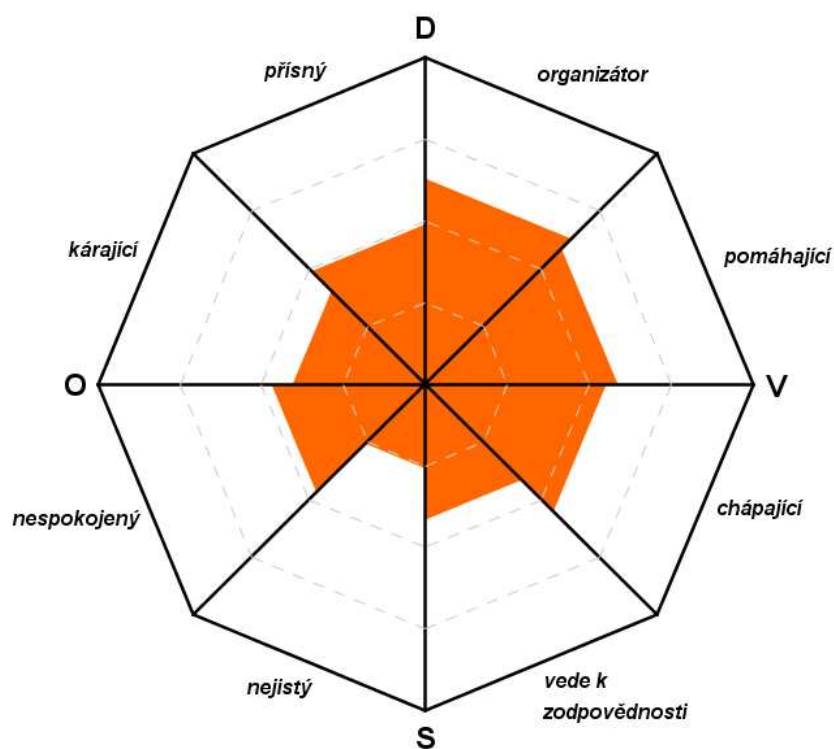
1) Je dobrým administrátorem 4) Jde hodně na hlavu a poka.
2) Jde jednoduchým jazykem vysvětlit "co jsme to"

Ostatní poznámky (vše co mohlo mít vliv na vyplňování dotazníků).

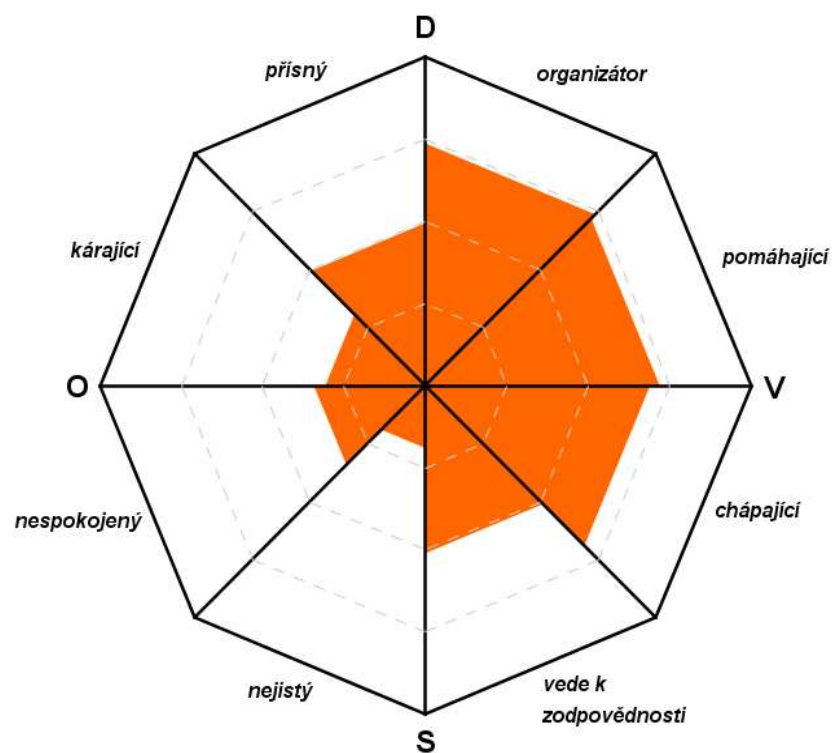
docela bábentli, špatně

Příloha 6: Grafy interpersonálního chování zkoumaných učitelů.

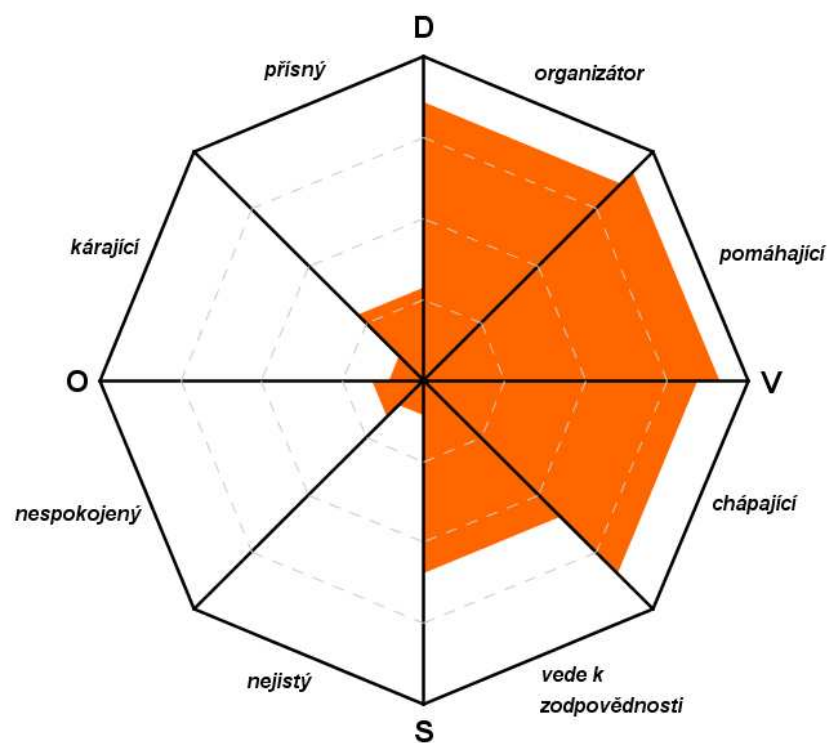
Graf interpersonálního chování učitele A



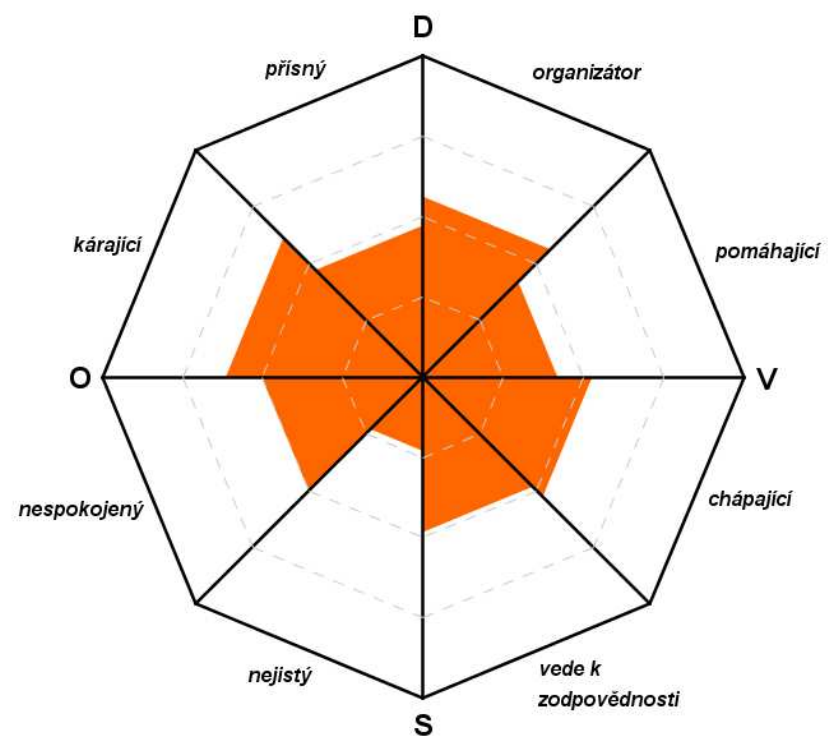
Graf interpersonálního chování učitele B



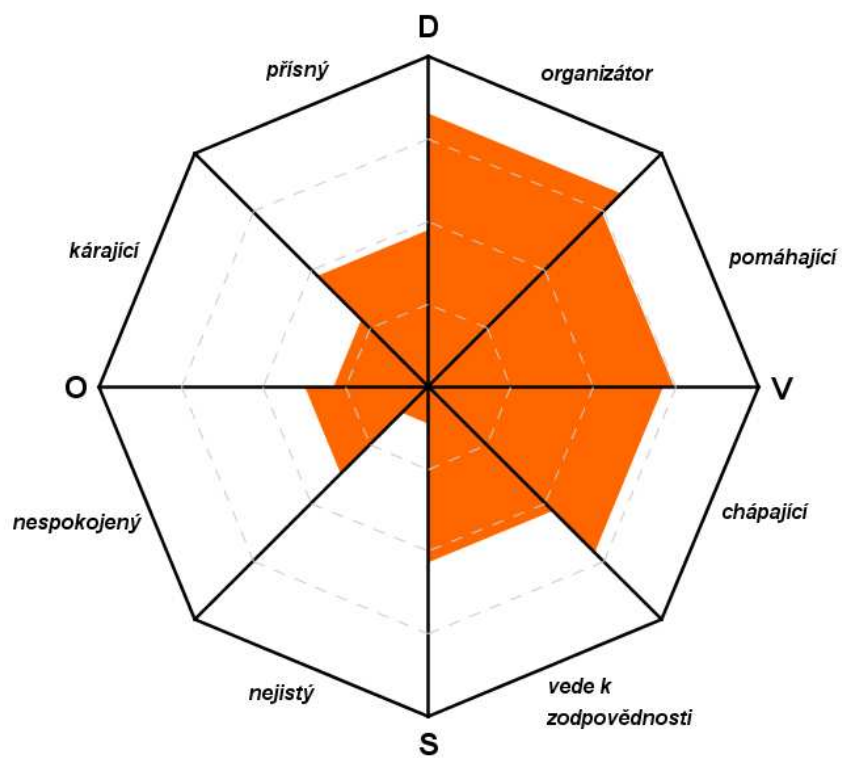
Graf interpersonálního chování učitele C



Graf interpersonálního chování učitele D



Graf interpersonálního chování učitele E



Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1.1: Systém kurikulárních dokumentů	9
Obrázek 2.1: Learyho grafický model vlastností osobnosti člověka	36
Obrázek 2.2: Graf interpersonálního chování učitele.....	38
Obrázek 3.1: Typologie učitelů podle jejich interpersonálního chování	49
Obrázek 3.2: Grafické znázornění výsledků hospitací jednotlivých učitelů.....	54
Obrázek 3.3: Výsledky dotazníkového šetření.....	55
Obrázek 3.4: Výsledky korelační analýzy.....	57
Obrázek 3.5: Prototyp interakčního stylu učitele	59
Obrázek 3.6: Kárající (-0,744)	61
Obrázek 3.7: Pomáhající (0,685).....	61
Obrázek 3.8: Přísný (-0,626)	62
Obrázek 3.9: Nespokojený (-0,59)	62
Obrázek 3.10: Organizátor (0,565)	62
Obrázek 3.11: Chápající (0,556)	62
Obrázek 3.12: Nejistý (-0,363).....	63
Obrázek 3.13: Vede k zodpovědnosti (0,25).....	63
 Tabulka 1.1: Integrace ŠVP do života základních škol v průběhu 6ti školních let.....	18
Tabulka 1.2: Integrace ŠVP do života základních škol ve školních letech 2007/2008 a 2008/2009.....	18
Tabulka 1.3: Rozvoj klíčových kompetencí pomoci vzdělávacího obsahu	19
Tabulka 1.4: Rozvoj klíčových kompetencí v matematice	19
Tabulka 2.1: Charakteristika sektorů grafu interpersonálního chování učitele.....	39
Tabulka 3.1: Výsledky hospitací jednotlivých učitelů	53
Tabulka 3.2: Výsledky dotazníkového šetření	54
Tabulka 3.3: Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu	56
Tabulka 3.4: Výsledky korelační analýzy	57
Tabulka 3.5: Prototyp interakčního stylu učitele	59